

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
*Επιστήμες της Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Αυτοαποτελεσματικότητα και η Συλλογική
Αποτελεσματικότητα των Δασκάλων της Κύπρου σε
Πλαίσια Συνεκπαίδευσης με Μαθητές που Έχουν Διαγνωστεί
στο Φάσμα του Αυτισμού**

Κυριακή Κουλλαπή

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Όλγα Λύρα**

Μάϊος 2019

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Αυτοαποτελεσματικότητα και η Συλλογική
Αποτελεσματικότητα των Δασκάλων της Κύπρου σε
Πλαίσια Συνεκπαίδευσης με Μαθητές που Έχουν Διαγνωστεί
στο Φάσμα του Αυτισμού.**

Κυριακή Κουλλαπή
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Όλγα Λύρα

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάϊος 2019

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εξετάζει το θέμα της συσχέτισης της αυτοαποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, όταν έχουν να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μαθητές με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, καθώς -όπως εντοπίστηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας- υπάρχει ένα σχετικό κενό στην ενδελεχή εξέταση των στοιχείων αυτών κυρίως στην κυπριακή πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι παράγοντες που δύνανται να επιδράσουν στα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των κυπρίων δασκάλων, τόσο γενικά όσο και σε περίπτωση που έχουν στην τάξη τους και μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, μέσα από την οπτική γωνία των ίδιων.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία της Θεματικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Οι συμμετέχοντες ήταν 13 δάσκαλοι, οι οποίοι μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Τα δεδομένα που προέκυψαν μετατράπηκαν σε κωδικούς και έπειτα σε κατηγορίες, οι οποίες επέτρεψαν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα για τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν όχι μόνο την αυτοαποτελεσματικότητά τους, αλλά και τη συλλογική αποτελεσματικότητα.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του A. Bandura (1970), σύμφωνα με την οποία οι εμπειρίες του κάθε μέλους μιας ομάδας, τα πρότυπα που έχει αναπτύξει, η κοινωνική και λεκτική πειθώ και τέλος η σωματική και συναισθηματική κατάσταση των ατόμων που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη ομάδα είναι παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα και συλλογική αποτελεσματικότητα των δασκάλων.

Summary

The current master dissertation examines the correlation between self-efficacy and collective-efficacy of Cypriot teachers who are teaching in general classes that include students with autism spectrum disorder (ASD), since, in a thorough examination of these elements in literature, a gap is identified. In particular, this research study examines the teacher's views, the factors that can influence the levels of self-efficacy and collective-efficacy of Cypriot teachers, in general and also in case they teach in a general class which include student with ASD.

In the context of this research, the qualitative methodology of content analysis was followed. The participants were 13 teachers who had the opportunity to express freely their personal views on the subject under investigation through semi-structured interviews. The resulting data was converted into codes and then into categories, which allowed to draw some conclusions about the views of teachers themselves about the factors that affect their self-efficacy and also their collective efficacy.

The analysis of the results confirmed Bandura's theory (1970) that the experiences of each member of a group, the patterns they have developed, the social and verbal persuasion, and finally the physical and emotional state of the individuals involved in this group are factors that influence the self-efficiency and collective-efficacy of teachers.

Στους γονείς μου,
το σταθερό μου στήριγμα...

Ευχαριστίες

Καταρχάς, ευχαριστώ το Θεό που μου χάρισε τις αντοχές που προϋποθέτει η πραγμάτωση αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής. Παράλληλα, ευχαριστώ πραγματικά αυτούς που πίστεψαν σε μένα, πριν από μένα, όταν εγώ δεν πίστευα ότι μπορώ να τα καταφέρω και με ώθησαν με τον τρόπο τους να προχωρήσω σε αυτό το πολύτιμο για μένα βήμα. Ευχαριστώ την οικογένειά μου, που στήριξε με ενθουσιασμό και σθένος κάθε δύσκολο βήμα μου. Ταυτόχρονα, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Όλγα Λύρα, τόσο για την ακαδημαϊκή καθοδήγηση, όσο και για τη ψυχολογική στήριξη. Ήταν το κατάλληλο άτομο που βρέθηκε στη ζωή μου την κατάλληλη στιγμή. Τέλος, ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθειά τους, τους εκπαιδευτικούς που με προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή.....	1
2	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	5
2.1	Ορισμός των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος	5
2.1.2	Από το DSM-IV στο DSM-V.....	8
2.2	Χαρακτηριστικά Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	10
2.2.1	Αυτιστική Διαταραχή.....	11
2.2.2	Σύνδρομο Asperger.....	11
2.2.3	Σύνδρομο Rett.....	12
2.2.4	Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή.....	13
2.2.5	Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς.....	14
2.3	Μαθησιακό Προφίλ Παιδιών Με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	14
2.4	Στρατηγικές Αποτελεσματικής Εκπαίδευσης Μαθητών Με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	17
3	Η Έννοια Της Συνεκπαίδευσης.....	23
3.1	Θεώρηση Του Όρου Συνεκπαίδευση.....	23
3.2	Διεθνείς Διακηρύξεις Σχετικά με τη Συνεκπαίδευση.....	26
3.2.1	Η Διεθνής Διακήρυξη Της Σαλαμάνκα Και Το Πλαίσιο Δράσης Για Την Εκπαίδευση Παιδιών Με Ειδικές Ανάγκες	26
3.2.2	Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και προαιρετικό πρωτόκολλο.....	29
3.2.3	Ατζέντα 2030. Στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	32
3.3	Συνεκπαίδευση Μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	35
3.3.1	Συνεκπαίδευση Στο Θεσμικό Πλαίσιο Της Κύπρου.....	38
3.3.2	Από το Θεσμικό Πλαίσιο Στην Πράξη.....	41
3.4	Η Δυνατότητα Επιτυχούς Πραγμάτωσης Της Συνεκπαίδευσης – Απόψεις Εκπαιδευτικών.....	44
4	Η Έννοια Της Αυτοαποτελεσματικότητας.....	48
4.1	Η Θεωρία Της Αυτοαποτελεσματικότητας (A. Bandura).....	48
4.1.2	Παράγοντες Που Επηρεάζουν Την Αυτοαποτελεσματικότητα.....	50
4.2	Η Έννοια Της Αυτοαποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση.....	52
4.3	Αυτοαποτελεσματικότητα και Αίσθημα Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	57
4.3.1	Αυτοαποτελεσματικότητα Και Εξουθένωση Των Εκπαιδευτικών.....	59
4.4	Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Σε Ένα «Σχολείο Για Όλους».....	62

4.4.1	Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Στη Συνεκπαίδευση Μαθητών Με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	65
4.5	Αυτοαποτελεσματικότητα Των Εκπαιδευτικών Στην Κύπρο.....	68
4.6	Συλλογική Αποτελεσματικότητα (Collective Efficacy).....	73
4.6.1	Συλλογική Αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών.....	75
5.	Μεθοδολογία της Έρευνας.....	79
5.1	Ερευνητικός Σκοπός.....	79
5.2	Ερευνητικά Ερωτήματα.....	80
5.3	Ερευνητική Μέθοδος.....	80
5.3.1	Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	80
5.4	Δείγμα.....	82
5.5	Ερευνητικό Εργαλείο.....	82
5.6	Μεθοδολογικός Σχεδιασμός.....	84
5.6.1	Πιλοτικές Συνεντεύξεις.....	85
5.7	Ηθική και Δεοντολογία.....	85
5.8	Δειγματοληψία.....	86
5.9	Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	87
5.10	Αξιοπιστία και Εγκυρότητα.....	87
5.11	Περιορισμοί.....	88
6.	Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	90
6.1	Δημογραφικά Στοιχεία.....	90
6.2	Γενικοί Παράγοντες που Επιδρούν στην Αυτοαποτελεσματικότητα των Δασκάλων.....	91
6.2.1	Η Επίδραση Εξωγενών Παραγόντων.....	91
6.2.1.1	Εξωγενείς Παράγοντες που Σχετίζονται με το Σχολείο.....	91
6.2.1.2	Εξωγενείς Παράγοντες που Συνδέονται με το Ίδιο το Άτομο.....	94
6.2.2	Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης.....	95
6.2.3	Ο Ρόλος της Εμπειρίας.....	96
6.3	Αυτοαποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία Μαθητών με ΔΑΦ σε Τάξη Συνεκπαίδευσης.....	97
6.3.1	Η Επίδραση Εξωγενών Παραγόντων.....	97
6.3.1.1	Εξωγενείς Παράγοντες που Σχετίζονται με το Σχολείο.....	98
6.3.1.2	Εξωγενείς Παράγοντες που Σχετίζονται με το Ίδιο το Άτομο.....	100
6.3.2	Η Επίδραση της Επιμόρφωσης.....	100
6.3.3	Η Επίδραση της Εμπειρίας.....	101

6.4	Η Επίδραση της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας στην Αυτοαποτελεσματικότητα των Δασκάλων.....	102
6.4.1	Η Αλληλεπίδραση με τους Συναδέλφους.....	102
6.4.2	Αλληλεπίδραση με τους Μαθητές.....	104
6.4.3	Συνεργασία με Γονείς.....	106
6.4.4	Συνεργασία με τον Διευθυντή.....	107
6.5	Η Επίδραση της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας στη Διδασκαλία Μαθητών με ΔΑΦ.....	109
6.5.1	Συνεργασία με Συναδέλφους.....	109
6.5.2	Αλληλεπίδραση με Μαθητές με ΔΑΦ.....	111
6.5.3	Συνεργασία με Γονείς.....	112
7.	Συζήτηση.....	114
7.1	Παράγοντες Που Επιδρούν Στην Αυτοαποτελεσματικότητα Των Εκπαιδευτικών.....	115
7.2	Διδασκαλία σε μαθητές με ΔΑΦ.....	118
7.3	Σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας Και Συλλογικής Αποτελεσματικότητας.....	119
8.	Συμπεράσματα.....	125
9.	Προτάσεις Για Μελλοντικές Έρευνες.....	128
10.	Επίλογος.....	130
	Παραρτήματα.....	131
A	Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	131
A.1	Εισαγωγικά	131
A.1.1	Δημογραφικά Στοιχεία.....	131
A.1.2	Ερωτηματολόγιο.....	131
B	Έντυπα Συναίνεσης.....	134
B.1	Ενημερωτική Επιστολή.....	134
B.2	Έντυπο Συναίνεσης για την Συμμετοχή στην Έρευνα.....	136
	Βιβλιογραφία.....	137

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

25 χρόνια μετά τη διεθνή διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η οποία έχει χαρακτηριστεί ορόσημο στην εφαρμογή των αρχών της συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία και 13 χρόνια μετά τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UN, 2006), η πλειονότητα των χωρών που τις έχει συνυπογράψει καταβάλλει αξιόλογη προσπάθεια για να προωθήσει τις αρχές αυτές στην πράξη. Σαφώς, πρόκειται για μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει μια πληθώρα αλλαγών σε όλους τους τομείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Όπως πολύ εύστοχα εξήγησαν οι Strully & Strully (1996:149), η συνεκπαίδευση δεν εκφράζει απλώς την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, αλλά είναι μια διαδικασία ολοκλήρωσης. Είναι ένας τρόπος σκέψης και δράσης που οδηγεί στην επίτευξη θετικών επιδράσεων στο σύνολο των μαθητών, μέσω της αλληλεπίδρασής τους στον ίδιο σχολικό χώρο και μέσω κοινής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Brown & Shearer, 2004:140-141· Ζώνιου-Σιδέρη, 2006:755-756· Πατσίδου, 2010:23· Rakap et al., 2017:98).

Στους μαθητές αυτούς εντάσσονται και τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και τα οποία κατά κανόνα στο παρελθόν φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Η ένταξή τους τα τελευταία χρόνια σε τάξεις συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία αποδεικνύεται μέσα από έρευνες να επιδρά θετικά όχι μόνο σε θέματα μετάδοσης γνώσεων, αλλά κυρίως σε θέματα κοινωνικοποίησης, στα οποία ως γνωστόν τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις (Ασωνίτου κ.α., 2011:1· Bailey et al., 1996:89· Syssoeva et al., 2018:41). Οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων χαρακτηρίζουν ως πρόκληση την ένταξη των μαθητών αυτών σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Zoniou Sideri & Vlachou, 2006:386· Monsen et al., 2014:115). Οι επιφυλάξεις που ενίοτε εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται τόσο με την ελλιπή κατάρτισή τους στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών, όσο και στην έλλειψη των απαραίτητων υποδομών στα σχολεία και στα

αναλυτικά προγράμματα (Koutrouba et al., 2008:415-416· Μπάτσιου, 2014:25· Ζώνιου – Σιδέρη, 2006:764-765· Monsen et al., 2014:115).

Η κατάσταση αυτή αποδεικνύεται να επιδρά αρνητικά στα επίπεδα του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, κάτι που εν τέλει, έχει σημαίνοντα ρόλο τόσο για την αποτελεσματικότητα των ίδιων, όσο και για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στους μαθητές τους. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει τις αρχές της στον Albert Bandura, ο οποίος πρώτος μετά από μια σειρά μελετών κατέληξε στην ανάλυση της εν λόγω θεωρίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με τις ικανότητές τους στην παραγωγή καθορισμένων επιπέδων απόδοσης σε γεγονότα που αφορούν και επηρεάζουν τη ζωή τους (Bandura, 1994:72). Ο Bandura τόνισε τη σημαντικότητα της αυτοαποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς, για να αποβούν αποτελεσματικοί στο λειτούργημα που έχουν να επιτελέσουν, σύμφωνα με τον ίδιο (1986:95), δεν επαρκούν μόνο οι ικανότητες, αλλά εξίσου απαραίτητο συστατικό είναι και το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας.

Όπως κατέδειξαν έρευνες που μελέτησαν το θέμα αυτό, παράγοντες που επιδρούν στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι η ηλικία, η εμπειρία (Motallebzadeh et al., 2014), η προετοιμασία του εκπαιδευτικού στο σπίτι, το φύλο, ο φόρτος εργασίας, οι στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών (Fackler & Malmberg, 2016:186-187· Tsakiridou, 2016:120-128) και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας τους. Παράγοντα επίδρασης αποτελούν επίσης, οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς και τους γονείς των παιδιών, ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους, αλλά και ανάμεσα σε αυτούς και τους ανωτέρους τους (Skaalvik & Skaalvik, 2014:68-69· Tsakiridou, 2016:120-121). Ιδιαίτερα στη διδασκαλία μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, φαίνεται να διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η εξοικείωσή τους με στρατηγικές και προγράμματα εκμάθησης των παιδιών αυτών (Corona et al., 2017:91· Theodoulou, 2018:27).

Τα τελευταία στοιχεία εντάσσονται στην έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας, η οποία αποτελεί προέκταση της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας. Παρόλο που παρουσιάζεται ένα κενό στην έρευνα σχετικά με τη συσχέτιση των δύο (Dimoroulou, 2016:2·Klassen, 2010:743· Goddard, 2001:467· Goddard et al., 2004), εντούτοις,

διαφαίνεται μια σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010:1064-1065· Skaalvik & Skaalvik, 2014:68-69· Tsakiridou, 2016:120-121). Οι διαφορετικές πτυχές της συλλογικής αποτελεσματικότητας φαίνονται μέσα από τις προαναφερθείσες έρευνες να επιδρούν στο αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αυξάνοντάς το σε περίπτωση που λειτουργούν βοηθητικά ή μειώνοντάς το σε περίπτωση που δεν λειτουργούν κατά το αναμενόμενο (Garberoglio et al., 2012:380).

Στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, τέθηκε ως στόχος η διερεύνηση από την μια των παραγόντων που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τόσο γενικά, όσο και σε σχέση με μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και από την άλλη η διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα τόσο εν γένει, όσο και σε σχέση με τη διδασκαλία των μαθητών με αυτιστικές διαταραχές. Ακολουθείται η ποιοτική μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Creswell, 2016:18· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:115), η οποία μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από ημιδομημένες συνεντεύξεις, καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τους στόχους της έρευνας στο πλαίσιο της κυπριακής πραγματικότητας.

Το πρώτο μέρος της εργασίας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελείται από 3 κεφάλαια. Στο πρώτο επιχειρείται μια παρουσίαση των διαταραχών αυτιστικού φάσματος και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων αυτών με έμφαση στο μαθησιακό τους προφίλ και τις αποτελεσματικές στρατηγικές εκπαίδευσής τους. Εν συνεχεία, το επόμενο κεφάλαιο ασχολείται με τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης. Παρουσιάζονται οι διεθνείς διακηρύξεις που σχετίζονται με αυτήν, οι προοπτικές συνεκπαίδευσης των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχή πραγμάτωση της συνεκπαίδευσης και το θεσμικό πλαίσιο της Κύπρου σχετικά με την συνεκπαίδευση. Στο τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους παρουσιάζονται οι έννοιες της αυτοαποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, τόσο εν γένει, όσο και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από την μεθοδολογία της έρευνας. Παρατίθεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, η ερευνητική μέθοδος και η παρουσίαση ανάλυσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των ημιδομημένων

συνεντεύξεων. Επίσης, αναφέρονται ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας. Στο τρίτο μέρος της έρευνας γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και έπειτα η συζήτησή τους και κατόπιν ακολουθούν τα συμπεράσματα, οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα και τέλος ο επίλογος, τα παραρτήματα και οι βιβλιογραφικές παραπομπές.

Κεφάλαιο 2

Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος, ορίζονται ως ετερογενείς νευροαναπτυξιακές διαταραχές, ως ένα νευρο-συμπεριφορικό σύνδρομο δηλαδή, το οποίο χαρακτηρίζεται από ποιοτικά και αυξημένα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε διαφορετικά περιβάλλοντα, καθώς και από επαναληπτικά και στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς (DSM-V· Heward, 2011:254· Syssoeva et al., 2018:43). Τα συμπτώματα εμφανίζονται μέχρι και την ηλικία των τριών ετών και οι παράγοντες στους οποίους οφείλονται ποικίλουν. Στο παρόν κεφάλαιο καθίσταται μια προσπάθεια παρουσίασης μιας εικόνας των ατόμων που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού, καθώς αποτελούν τον πληθυσμό των μαθητών με τους οποίους σχετίζεται η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

2.1 Ορισμός των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι όρος που χρησιμοποιείται στο «Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Ασθενειών» (DSM-V), καθότι στο DSM-IV απαντάται ο όρος διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, αφού πρόκειται για διαταραχή που επηρεάζει σφαιρικά την ανάπτυξη. Εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάπτυξης του ατόμου και αναφέρεται σε διαταραχές προκειμένου να εκφραστεί η απόκλιση από το μέσο όρο. Εν γένει ο αυτισμός δεν θεωρείται θεραπεύσιμος, εν τούτοις, η κατάσταση των ατόμων που εντάσσονται στο πλαίσιο της εν λόγω διαταραχής δύναται να βελτιστοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό αναλόγως της περίπτωσης (Bolte, 2014:927· Κασίδης, 2015:609). Επάναγκες κρίνεται στο σημείο αυτό ο διαχωρισμός του αυτισμού από τη νοητική καθυστέρηση, καθώς ναι μεν τα δύο δύναται να συνυπάρχουν, δεν αποτελεί όμως αυτό κανόνα (Ασωνίτου κ.α., 2011:2· DSM V:51· Harris, 2016:1390).

Η λέξη «αυτισμός» ετυμολογείται από το ελληνικό ουσιαστικό «εαυτός» σύμφωνα με την ετυμολογία που προσέδωσε στη λέξη ο Eugen Bluer (Heward, 2011:275· Goldstein & Ozonoff, 2018:3). Κατ' αυτό τον τρόπο, καταδεικνύεται το κύριο χαρακτηριστικό των ατόμων που διαγιγνώσκονται με διαταραχές που εντάσσονται στο πλαίσιο αυτού του φάσματος και που δεν είναι άλλο από την απομόνωση στον εαυτό τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:320· Κασίδης, 2015:607· Μπινιχάκη & Βακιρτζόγλου, 2017:9).

Ο όρος αυτισμός λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε εν πρώτοις το 1911, από τον ψυχίατρο Eugen Bluer, προκειμένου να περιγράψει μια ανωμαλία που εμπίπτει στο πλαίσιο της σχιζοφρένειας, η οποία σχετίζεται με προβλήματα επικοινωνίας με τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου (Heward, 2011:254· Κασίδης, 2015:608· Μπινιχάκη & Βακιρτζόγλου, 2017:9· Goldstein & Ozonoff, 2018:3). Εν τούτοις, ήδη από τον 18ο αιώνα, η μελέτη της περίπτωσης ενός παιδιού, του Victor, από τον ψυχίατρο Jean Itard, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το εν λόγω παιδί παρουσίαζε χαρακτηριστικά αυτισμού, όπως είναι τα προβλήματα στη χρήση της γλώσσας και τα προβλήματα στην επικοινωνία (Goldstein & Ozonoff, 2018:3).

Παρόλα αυτά, ο πρώτος που μελέτησε επισταμένα την κοινή συμπεριφορά ατόμων που εν τέλει κατηγοριοποιήθηκαν ως αυτιστικά, ήταν ο αυστριακός Leo Kanner, ο οποίος και εξέδωσε το 1943 ένα άρθρο σχετικά με τη μελέτη του. Παρατήρησε τη συμπεριφορά έντεκα παιδιών, για να καταλήξει έπειτα σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τη διαφορετικότητά τους (Goldstein & Ozonoff, 2018:3· Harris, 2016:1390· Volkmar & Reichow, 2018:13). Ο Kanner είχε παρατηρήσει τις διαφορετικές αυτές συμπεριφορές ήδη από το 1938 και τις χαρακτήρισε μάλιστα ως συναρπαστικές (Kanner, 1943:217). Ως συμπέρασμα, ο Kanner κατέληξε σε κάποια χαρακτηριστικά του «πρώιμου παιδικού αυτισμού» όπως τον χαρακτήρισε (Κασίδης, 2015:608· Kanner, 1943:248· Heward, 2011:255· Volkmar & Reichow, 2018:14· Harris, 2016:1390), τα οποία αποτελούν τα κύρια γνωρίσματα της εν λόγω διαταραχής μέχρι και σήμερα.

Την ίδια περίοδο με τον Kanner ο Αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger, επιδεικνύοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά που ψυχολογικά αποκλίνουν από το μέσο όρο, δημοσιεύει μια μελέτη σχετική με διαταραχές που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού, τα ευρήματα της οποίας, λόγω κάποιων διαφοροποιημένων στοιχείων δεν δύνανται να ταυτιστούν με τον αυτισμό, με αποτέλεσμα να χαρακτηριστεί η διαταραχή την οποία

μελέτησε «σύνδρομο Asperger» (Ghaziuddin et al., 1992:643· Heward, 2011:275· Goldstein & Ozonoff, 2018:4-5). Τον όρο χρησιμοποίησε για πρώτη φορά σε άρθρο της η Lorna Wing το 1981 (Heward, 2011:275· Harris, 2016:1390).

Λόγω της έντονης συνάφειας των δύο διαταραχών, η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία στο DSM-III δεν αναφέρεται στο σύνδρομο Asperger ως ξεχωριστή διαταραχή, ενώ στο DSM-IV, παρόλο που ακόμη εκφράζεται μια αμφιβολία για την κατηγοριοποίησή του ως ξεχωριστής διαταραχής, παρουσιάζεται ως τέτοια (Ghaziuddin et al., 1992:643· Leekam et al., 2000:12), ενώ εν τέλει στο DSM-V διαχωρίζονται κατά τρόπο ξεκάθαρο. Παρά ταύτα, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας την είχε ήδη συμπεριλάβει στη 10η έκδοση του International Classification of Diseases (ICD-10) ως διακριτή κατηγορία που εντάσσεται στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Ghaziuddin et al., 1992:643· Leekam et al., 2000:11).

Ο όρος «πρώιμος παιδικός αυτισμός», τον οποίο είχε προσδώσει στην περί ής ο λόγος κατηγορία ατόμων ο Kanner, διατηρείται μέχρι και το 1980, οπότε και εκδίδεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία το DSM-III, στο οποίο αντικαθίσταται πλέον από τον όρο «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές». Η κατηγορία αυτή επικεντρώνεται κατά βάση στον παιδικό αυτισμό (Mazurek et al., 2017:2783· Volkmar & Reichow, 2018:14· Goldstein & Ozonoff, 2018:6). Παρά ταύτα, το 1987 εκδίδεται το DSM-III R, το οποίο εμπεριέχει σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετικά με τις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Καταρχάς, εντοπίζεται μια διαφοροποίηση στην ονομασία μιας υποκατηγορίας των Διαταραχών αυτών. Συγκεκριμένα, ο επονομαζόμενος στο DSM-III «Άτυπος Αυτισμός», στο DSM-III R μετονομάζεται σε «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς». Παράλληλα, στη νέα αυτή έκδοση του εγχειριδίου, τα κριτήρια διάγνωσης της εν λόγω Διαταραχής γίνονται πιο εκτενή σε μια προσπάθεια να διαγιγνώσκεται κάθε περίπτωση που εμπίπτει στο φάσμα του αυτισμού (Volkmar & Reichow, 2018:14· Goldstein & Ozonoff, 2018:6).

Επόμενο σταθμό στον ορισμό του αυτισμού, αποτελεί το 1990 η αναθεώρηση σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (IDEA), τροπολογία που προσθέτει τον αυτισμό ως μία νέα κατηγορία αναπηρίας και επομένως στα παιδιά που διαγιγνώσκονται με αυτόν, αναγνωρίζεται το δικαίωμα για Ειδική Αγωγή (Heward, 2011:255&276· Volkmar & Reichow, 2018:14). Η IDEA (1990), ορίζει τον αυτισμό, ως μια αναπτυξιακή

αναπηρία, που επηρεάζει την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και γίνεται εμφανής μέχρι την ηλικία των τριών ετών. Αναγνωρίζει την επίδραση των συμπτωμάτων στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και συγκεκριμενοποιεί το σημείο αυτό, αναφέροντας ότι αυτισμός δεν υφίσταται, στην περίπτωση που μια άλλη σοβαρή συναισθηματική διαταραχή επηρεάζει πρωτίστως την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Heward, 2011:255).

Την κυριότερη βάση τόσο για την κατανόηση όσο και για τη διάγνωση του αυτιστικού φάσματος, αποτέλεσε η τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών, γνωστή ως DSM-IV, στην οποία ωστόσο δεν σημειώθηκαν ιδιαίτερες τροποποιήσεις (Goldstein & Ozonoff, 2018:6). Το σημαντικότερο στοιχείο στη νέα έκδοση του εγχειριδίου, αποτελεί η παρουσίαση του «Σύνδρομου Asperger» ως ξεχωριστής κατηγορίας των «Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών» (Harris, 2016:1390· Goldstein & Ozonoff, 2018:6· Volkmar & Reichow, 2018:14).

Τα κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού διευρύνονται και πάλι σε σχέση με το DSM-III περιλαμβάνοντας ευρύτερη κλινική θεώρηση στην περίπτωση ταξινόμησης των άτυπων περιπτώσεων (Harris, 2016:1390). Το DSM-IV παρουσιάζει εν προκειμένω τους πέντε τύπους Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, οι οποίοι και επικράτησαν μέχρι πρότινος. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται: η Αυτιστική Διαταραχή, το Σύνδρομο Asperger, το Σύνδρομο Rett, η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Heward, 2011:257-259· Παπαγεωργίου κ.α., 2006:9-10· Κασίδης, 2015:608· Γαλάνης, 2009:3· Harris, 2016:1390· Volkmar & Reichow, 2018:14).

2.1.2 Από το DSM-IV στο DSM-V

Το 2013 εκδίδεται η πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, η οποία εμπερικλείει μεταξύ άλλων και τις νεότερες τροποποιήσεις που αφορούν τις «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές». Η πρώτη τροποποίηση που συντελείται αφορά στον ίδιο τον ορισμό των Διαταραχών, οι οποίες εφ' εξής ονομάζονται ως «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» (DSM-V, 2013:50· Huerta et al., 2012:1056· Harris, 2016:1390· Sung et al., 2018:1). Εκ παραλλήλου, κατεβλήθη μια προσπάθεια απόδοσης σαφέστερης εικόνας των Διαταραχών και αποδοτικότερου καθορισμού των διαγνωστικών κριτηρίων

(Κονταξάκης & Κωνσταντακόπουλος, 2015:15· Harris, 2016:1390· Huerta et al., 2012:1056· Volkmar & Reichow, 2018:14). Ας σημειωθεί ότι η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς και το Σύνδρομο Asperger δεν υφίστανται πλέον ως ξεχωριστές υποκατηγορίες αλλά εμπίπτουν στο πλαίσιο του ευρύτερου όρου.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα διαγνωστικά κριτήρια, κάποια εξ' αυτών τροποποιήθηκαν με αποτέλεσμα να εγείρονται ανησυχίες κατά πόσον άτομα, τα οποία σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV ενέπιπταν σε κάποια κατηγορία του αυτιστικού φάσματος, με βάση τα κριτήρια του DSM-V δεν εμπίπτουν πλέον σε αυτήν (Christiansz et al., 2016:2054). Τέτοιες διαφοροποιήσεις σχετίζονται λόγω χάρη με την ηλικία διάγνωσης, η οποία δεν καθορίζεται πλέον ως το 3ο έτος της ηλικίας, αλλά ως η «πρώιμη αναπτυξιακή περίοδος» (Στάη & Φιδάνη, 2017:449). Διαφοροποιήσεις αφορούν επίσης το Σύνδρομο Asperger, το οποίο πλέον αναφέρεται ως ήπια μορφή αυτισμού και τα άτομα που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή παρουσιάζουν δείκτη νοημοσύνης ανώτερο του 70 και αναφέρονται ως άτομα «υψηλής λειτουργικότητας» (Christiansz et al., 2016:2054· Huerta et al., 2012:1057· Harris, 2016:1391). Επίσης, στα διαγνωστικά κριτήρια προστίθενται και κάποια που αφορούν ασυνήθιστες αισθητηριακές αντιδράσεις του ατόμου (Christiansz et al., 2016:2054· Huerta et al., 2012:1057-1058· Harris, 2016:1391).

Εν προκειμένω, ενώ οι τομείς των γενικότερων διαγνωστικών κριτηρίων μειώνονται από τρεις σε δύο, οι οποίοι αφορούν στη μειωμένη κοινωνική επικοινωνία και στις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, αισθητή είναι και η μείωση στους άξονες μέτρησης της σοβαρότητας κάθε περίπτωσης. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στο DSM-IV οι εν λόγω άξονες ήταν πέντε (Αυτιστική Διαταραχή, Διαταραχή Rett, Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, Διαταραχή Asperger, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς), στην τελευταία έκδοση του εγχειριδίου αυτοί μειώνονται σε ένα, υποδεικνύοντας παράλληλα την αναγκαιότητα χρήσης άλλων προσδιοριστών. Αναφέρονται τρία επίπεδα σοβαρότητας της εκάστοτε περίπτωσης και αυτά είναι η Διαταραχή σοβαρού, μέτριου ή ήπιου βαθμού (Tonge & Brereton:1· Κονταξάκης & Κωνσταντακόπουλος, 2015:15· Sung et al., 2018:1· Στάη & Φιδάνη, 2017:448-449).

Τέλος, παρά το γεγονός ότι το DSM-V αποτελεί μια σαφώς πιο εξελιγμένη μορφή της προηγούμενης έκδοσης του Διαγνωστικού αυτού Εγχειριδίου, εντούτοις, προκύπτουν

όπως διαφάνηκε πιο πάνω, ποικίλες ανησυχίες. Οι εν λόγω ανησυχίες δεν αφορούν μόνο τις επιφυλάξεις στον επιστημονικό χώρο σχετικά με την πρόκληση σύγχυσης στο θέμα της διάγνωσης των διαταραχών αυτιστικού φάσματος. Αφορούν κατά κύριο λόγο και τις οικογένειες των ατόμων που είχαν πρότινος διαγνωστεί με κάποια διαταραχή αυτιστικού φάσματος, καθότι ανησυχούν για την περίπτωση αποκλεισμού του παιδιού τους από κάποια κατηγορία της, με αποτέλεσμα να στερούνται και των υπηρεσιών που λάμβαναν προκειμένου να δύνανται να ανταποκριθούν στην πληθώρα των απαιτήσεων μιας τέτοιας Διαταραχής (Huerta et al., 2012:1056· Sysoeva et al., 2018:42· Sung et al., 2018:3).

2.2 Χαρακτηριστικά Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Όπως ήδη προαναφέρθηκε ανωτέρω, ο πρώτος που μελέτησε και αναφέρθηκε εμπειριστικώς στα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού, είναι ο Leo Kanner. Στο πρώτο του άρθρο για το θέμα αυτό παρουσίασε τα συμπεράσματά του σχετικά με τα παιδιά που παρατήρησε, παρουσιάζοντας μεταξύ άλλων ως κύρια γνωρίσματα του αυτισμού τα κάτωθι: την επιλογή των παιδιών αυτών να απομονώνονται στον εαυτό τους, την έντονη αντίδρασή τους σε περίπτωση διαφοροποίησης της ρουτίνας τους, την καθυστερημένη ηχολαλία συνοδευόμενη από λάθη για παράδειγμα στη χρήση των αντωνυμιών, καθώς και την πολύ καλή μνήμη (Kanner, 1943:248-249). Ο ίδιος ο Kanner σε επόμενο άρθρο του έχει συνοψίσει τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σε δύο, με την εξήγηση ότι όλα τα υπόλοιπα είτε προκύπτουν από αυτά τα δύο είτε δεν αποτελούν τυπικά γνωρίσματα του αυτισμού. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά είναι η υπερβολική απομόνωση στον εαυτό και η καταθλιπτική εμμονή στη διατήρηση της ομοιότητας (Kanner & Eisenberg, 1956:556).

Στα χαρακτηριστικά που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού συμπεριλαμβάνονται επίσης, μεταξύ άλλων, η επίδειξη παράδοξης αντίδρασης σε ερεθίσματα, ασυνήθιστη αντίδραση στον πόνο και στο κρύο, καθώς και απουσία βλεμματικής επαφής με τον συνομιλητή, ανικανότητα στην τήρηση κοινωνικών κανόνων αλλά και συμμετοχής σε παιχνίδια που διέπονται από κανόνες (Heward, 2011:256· Kossyvakī & Papouđi, 2016:45-46· Κυπριωτάκης, 2009:185-186). Σε μια προσπάθεια εναργέστερης κατανόησης της έννοιας του αυτιστικού φάσματος, παρουσιάζονται πιο κάτω οι

κυριότερες μορφές που εμπίπτουν σε αυτό, όπως έχουν ευρέως επικρατήσει από το DSM-IV μέχρι και την έκδοση του DSM-V.

2.2.1 Αυτιστική Διαταραχή

Η εν λόγω Διαταραχή, η οποία είναι γνωστή και ως «Παιδικός Αυτισμός», ή «Κλασικός Αυτισμός», έχει τη βάση της στον «Πρώιμο Αυτισμό», όπως τον είχε περιγράψει ο Leo Kanner (Δημητροπούλου, 2017:5). Η ηλικία εμφάνισης εντοπίζεται το αργότερο στο τρίτο έτος της ηλικίας των παιδιών. Ως κυριότερα χαρακτηριστικά του «Παιδικού Αυτισμού», θεωρούνται τα ακόλουθα τρία: α) ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, με χαρακτηριστικότερα παραδείγματα την έλλειψη κοινωνικής ή και συναισθηματικής αμοιβαιότητας, β) ποιοτική έκπτωση στον τομέα της επικοινωνίας, με κυριότερο γνώρισμα την καθυστερημένη ή ακόμη και παντελή απουσία προφορικής χρήσης της γλώσσας και γ) περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως η επίμονη ενασχόληση με κάποιο συγκεκριμένο μέρος ενός αντικειμένου (DSM-IV, 2000:75· Heward, 2011:255-256· Stepanova et al., 2017:395-396).

Το στοιχείο που διαφοροποιεί τα παιδιά που εντάσσονται στην κατηγορία του «Κλασικού Αυτισμού» σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες είναι το γεγονός ότι παρουσιάζουν ένα συνδυασμό συμπεριφορικών ελλειμμάτων και συμπεριφορικών πλεονασμών (Heward, 2011:256). Πιο συγκεκριμένα, κάποια εκ των χαρακτηριστικών που δύνανται να παρουσιαστούν σε συνδυασμό είναι: όσον αφορά συμπεριφορικά ελλείμματα, η αδυναμία δημιουργίας σχέσεων με τους συνομηλικούς τους και γενικότερα με το περιβάλλον τους, καθώς και η έλλειψη λειτουργικού λόγου. Όσον αφορά δε τα συμπεριφορικά πλεονάσματα, αυτά αφορούν λόγου χάρη στην αυτοδιέγερση, καθώς και στις ιδιόρρυθμες και προκλητικές για τους γύρω τους συμπεριφορές (Heward, 2011:256· DSM-IV, 2000:75).

2.2.2 Σύνδρομο Asperger

Το Σύνδρομο Asperger είχε εν πρώτοις ονομαστεί από τον ψυχίατρο Hans Asperger -από τον οποίο εν τέλει καθιερώθηκε το όνομά του-, ως «Αυτιστική Ψυχοπάθεια» (Δόση & Μυτιληνέλη, 2017:57· Cooper & Allely, 2017:35-36). Εκ παραλλήλου, ενώ στο DSM-IV αναφερόταν ως ξεχωριστή κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, στο DSM-V αναφέρεται ως ήπια μορφή αυτισμού (DSM-V, 2013:51). Ως διαγνωστικά

κριτήρια του εν λόγω Συνδρόμου, αναγνωρίζονται οι εκπτώσεις σε όλους τους κοινωνικούς τομείς, με επιπλέον χαρακτηριστικό την αδυναμία κατανόησης του τρόπου κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Heward, 2011:257· Cooper & Allely, 2017:35-36). Όπως παρατηρείται και στις πλείστες των περιπτώσεων του αυτιστικού φάσματος, έτσι και στο Σύνδρομο Asperger, η πλειονότητα των περιπτώσεων αφορά άνδρες παρά γυναίκες, με μια αντιστοιχία 11:1 (Στάη & Φιδάνη, 2017:456).

Το στοιχείο που διαφοροποιεί το Σύνδρομο Asperger από τις υπόλοιπες περιπτώσεις του αυτιστικού φάσματος, είναι το γεγονός ότι οι περιπτώσεις που εμπίπτουν σε αυτό, δεν εμφανίζουν κάποια γενικότερη καθυστέρηση που αφορά τη γλώσσα, ενώ τα περισσότερα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν μέσο, ή ανώτερο του μέσου δείκτη νοημοσύνης (Heward, 2011:257· Δόση & Μυτιληνέλη, 2017:57· Jackson et al., 2018:718). Το γεγονός αυτό, σε συνδιασμό με το ότι τα άτομα αυτά παρουσιάζουν αρκετές ικανότητες που αφορούν το λεκτικό επίπεδο, δυσχεραίνει σε κάποιες περιπτώσεις τη διάγνωση. Απότοκο της κατάστασης αυτής είναι να θεωρούνται τα άτομα αυτά κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ως «τεμπέληδες» (Heward, 2011:258).

Άξια αναφοράς είναι κάποια εκ των χαρακτηριστικών των ατόμων με Σύνδρομο Asperger, όπως είναι το πλούσιο λεξιλόγιο και η έναρξη ανάγνωσης σε μικρή ηλικία (υπερλεξία), η ιδιαίτερη ικανότητά τους στην αποστήθιση και μια τάση συσσώρευσης πολλών συναφών δεδομένων, καθώς και ο ενθουσιασμός τους για χάρτες, υδρόγειους σφαίρες και διαδρομές (Heward, 2011:258). Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν το χαρακτηριστικό της τελειομανίας, γεγονός που τους οδηγεί σε αρκετές περιπτώσεις να βιώνουν το αίσθημα της απογοήτευσης, όταν αισθανθούν ότι δεν δύνανται να ανταπεξέλθουν στην πραγμάτωση ενός έργου (Heward, 2011:258).

2.2.3 Σύνδρομο Rett

Η πρώτη φορά που γίνεται αναφορά στη διαταραχή αυτή είναι το 1966 από τον επιστήμονα γιατρό Andrea Rett, ο οποίος και την περιέγραψε (Δόση & Μυτιληνέλη, 2017:57). Το Σύνδρομο Rett, παρόλο που θεωρείται μία εκ των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος, χαρακτηρίζεται και ως μια διακριτή νευρολογική διαταραχή (Heward, 2011:258). Κρίνεται από τους ειδικούς ως μια εκ των πλέων κοινών γενετικών αιτιών βαριάς νοητικής και σωματικής αναπηρίας με επιπολασμό πλέον του 1:10.000

στα κορίτσια (Βωνιάτη & Χαραλάμπους, 2018:189). Αποτελεί μια νευρολογική κατάσταση που εμφανίζεται μεταξύ 5 και 30 μηνών, μετά από μια φαινομενικά φυσιολογική πρώιμη βρεφική ηλικία. Μέρος των κυριότερων χαρακτηριστικών αποτελούν η επιβράδυνση στην ανάπτυξη της κεφαλής του βρέφους και η αντικατάσταση της εμπρόθετης χρήσης των χεριών από στερεοτυπικές κινήσεις. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται αστάθεια και προβλήματα στο βηματισμό, καθώς και σοβαρές υπολειτουργίες στο λόγο και τις γνωστικές ικανότητες. Ουκ ολίγες φορές υφίστανται επιληπτικές κρίσεις ως επιπλέον χαρακτηριστικό (Heward, 2011:258· Βωνιάτη & Χαραλάμπους, 2018:188).

Σε μια τρίτη φάση της εξέλιξης του Συνδρόμου Rett, τα παιδιά στην ηλικία 4-7 ετών τείνουν να παρουσιάζουν μια σταθεροποίηση των χαρακτηριστικών τους. Στα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, προστίθεται η ανεπάρκεια στην πρόσληψη βάρους, η σκολίωση και διαταραχή στην κινητικότητα. Τα προβλήματα συμπεριφοράς σε αυτό το στάδιο μειώνονται. Άξιο αναφοράς σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εν λόγω Συνδρόμου είναι το ότι, σε αντίθεση με την παλινδρόμηση που παρουσιάζεται στα άτομα αυτά σε διάφορους τομείς που προαναφέρθηκαν, κάτι τέτοιο δεν αποδεικνύεται να υφίσταται όσον αφορά τη νοητική τους ανάπτυξη (Βωνιάτη & Χαραλάμπους, 2018:190).

Παρά την πληθώρα των πιο πάνω ελλειμματικών χαρακτηριστικών, τα άτομα με Σύνδρομο Rett, παρουσιάζουν ένα στοιχείο που ίσως από πολλούς δεν θα ήταν αναμενόμενο, δεδομένης της ένταξης του συνδρόμου στα αυτιστικές διαταραχές. Πρόκειται για το έντονο αίσθημα που επιδεικνύουν σε πολλές περιπτώσεις, για να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους και να αναπτύξουν κάποια κοινωνική αλληλεπίδραση. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καταβάλλουν προσπάθειες για να καταστεί αυτό εφικτό, με τη χρήση εκ μέρους τους εικόνων, αγγίγματος, όπως και με τη χρήση των ματιών και διαφόρων συσκευών επικοινωνίας (Δόση & Μυτιληνέλη, 2017:58).

2.2.4 Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή

Η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, περιεγράφηκε για πρώτη φορά το 1930 από τον Theodore Heller, εξ' ου και η συχνά αναφορά σε αυτήν ως Συνδρόμου Heller (Θωμάδη κ.α., 2016:30). Η διαταραχή αυτή δεν εμφανίζεται από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς υπάρχουν και περιπτώσεις εκδήλωσής της κοντά στην ηλικία των 10

ετών (Μπινιχάκη & Βακιρτζόγλου, 2017:13· Heward, 2011:258). Χαρακτηρίζεται από προβλήματα στη συμπεριφορά, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία του παιδιού.

Τα διαγνωστικά κριτήρια που αφορούν την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή περιλαμβάνουν την σοβαρή απώλεια κάποιων δεξιοτήτων που είχαν ήδη αποκτηθεί από το παιδί, σε τομείς που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες, το παιχνίδι, τη γλωσσική έκφραση και αντίληψη. Επίσης, αδυναμία στο να ξεκινήσει ή να λάβει μέρος σε μια συζήτηση, στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας, κ.α. (Μπινιχάκη & Βακιρτζόγλου, 2017:13-14).

2.2.5 Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς

Τα στοιχεία που αφορούν την εν λόγω διαταραχή είναι περιορισμένα, γεγονός που συνδέεται άρρηκτα με το ότι τα όριά της δεν είναι προσδιορισμένα με σαφήνεια. Απόρροια αυτού είναι πολλές φορές τα άτομα να λαμβάνουν λανθασμένη διάγνωση (Heward, 2011:259). Αυτό είναι πιθανόν να συμβεί στις περιπτώσεις που τα παιδιά παρουσιάζουν κάποια προβλήματα σχετιζόμενα με την κοινωνικοποίησή τους, τα οποία όμως εν τέλει απορρέουν από άλλες συνθήκες που δεν συνδέονται με το φάσμα του αυτισμού (Heward, 2011:259).

Τα παιδιά που λαμβάνουν τη διάγνωση της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής – Μη Προσδιοριζόμενης Αλλιώς, πληρούν όχι στην ολότητά τους, αλλά εν μέρει, τα ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια της Αυτιστικής Διαταραχής. Οι συμπεριφορές και εν γένει τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα προκειμένου να διαγνωστούν με τη διαταραχή αυτή ανταποκρίνονται σε έναν από τους τομείς της ψυχοπαθολογίας του αυτιστικού φάσματος, γι' αυτό και τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με αυτήν, δεν παρουσιάζουν απαραίτητα την ίδια εικόνα. Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να συνυπάρχει με σοβαρή νοητική καθυστέρηση ή σοβαρή γλωσσική ανάπτυξη (Heward, 2011:259· Δόση & Μυτιληνέλη, 2017:58).

2.3 Μαθησιακό Προφίλ Παιδιών Με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Κάποια εκ των γνωρισμάτων που συνοδεύουν ένα παιδί το οποίο είναι διαγνωσμένο με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, επηρεάζουν κατά κόρον τη μαθησιακή διδασκαλία που του παρέχεται, ανάλογα πάντα με το βαθμό λειτουργικότητάς του (Emam & Farrell, 2009:407· Lynch & Irvine, 2009:846· Ασωνίτου κ.α., 2011:3). Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό το γεγονός ότι πρόκειται για διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, λόγω της επίδρασής τους σε τρεις κύριους τομείς της ανάπτυξης του ατόμου: την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη φαντασία και την επικοινωνία (Ασωνίτου κ.α., 2011:2· Leekam et al., 2000:24-26· Heward, 2011 :254-255· DSM-V:50-52· Κονταξάκης & Κωνσταντακόπουλος, 2015:15).

Κατ' επέκταση, ο βαθμός σοβαρότητας των χαρακτηριστικών που σχετίζονται τόσο με τη μετάδοση γνώσεων στα άτομα αυτά, όσο και με την ευρύτερη παρουσία τους στο σχολικό χώρο, είναι σημαντικό να εντοπίζονται, προκειμένου να καθίσταται δυνατή η αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και ανεξαρτητοποίησή τους (Κυπριωτάκης, 2009:185-186· Bampara et al., 2016:29-30). Ας σημειωθεί ότι ο καθοριστικός ρόλος των όσων βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον τα άτομα αυτά καθίσταται προφανής και από τις συνέπειες που έχουν στη μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική τους αποκατάσταση. Αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι όσα διαδραματίζονται στη σχολική τους ζωή κατά την περίοδο αυτή, αφορούν την αναπτυξιακή τους περίοδο (Bampara et al., 2016:29).

Η καθοριστική συνδρομή της εκπαίδευσης για την εξελικτική πορεία των ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ενισχύεται και από τις αιτίες πρόκλησής του, οι οποίες είναι πλέον και επιστημονικά, γενετικά καθορισμένες (Ασωνίτου κ.α., 2011:1· Bailey et al., 1996:89· Syssoeva et al., 2018:41). Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για αριθμό διαταραχών που εμπερικλείονται στο φάσμα του αυτισμού, εν τούτοις, η ομοιότητα των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν στους τρεις τομείς ανάπτυξης που προαναφέρθηκαν και η αλληλοκάλυψη χαρακτηριστικών σε κάθε μια εκ των περιπτώσεων, είναι στοιχεία που καταδεικνύουν και τις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ασωνίτου κ.α., 2011:3-4).

Εν πρώτοις, αναφέρθηκε ως τομέας ανάπτυξης που επηρεάζεται, η κοινωνική αλληλεπίδραση στην οποία εντοπίζεται μια ποιοτική παρέκκλιση που εκδηλώνεται με χαρακτηριστικά, όπως η δυσκολία τους στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, η απουσία βλεμματικής επαφής κατά την ομιλία ή την ακρόαση, η δυσκολία κατανόησης της συνέχειας κοινωνικών κανόνων (Ασωνίτου κ.α., 2011:2-3· Kanner, 1943:218· Downs et al., 2007:434 & 436-437· Κυπριωτάκη, 2009:185 & 188-189· Heward, 2011:258· Humphrey & Symes, 2009:479· Syssoeva et al., 2018:42-43· Σταμπολτζή κ. α., 2018:29). Όλα τα προαναφερθέντα επιτείνονται από τις αγχώδεις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν εσωτερικά τα άτομα αυτά, οι οποίες ενίοτε συνοδεύονται και από επιπλέον ψυχολογικές δυσχέρειες που προκαλούν τα συναισθήματα κατάθλιψης κάποιων εκ των περιπτώσεων (Cai & Richdale, 2016:31).

Όσον αφορά τον τομέα της επικοινωνίας, παρουσιάζονται σοβαρές ελλείψεις στην ορθή χρήση της γλώσσας, δυσκολίες στην άρθρωση και τον τονισμό, στην χρήση αντωνυμιών, προθέσεων και συνδέσμων. Χαρακτηριστικά είναι επίσης, η συνεχής επανάληψη κραυγών, λέξεων ή φράσεων, αδυναμία άντλησης πληροφοριών από χειρονομίες ή έκφραση, ενώ τα ίδια τα άτομα με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού δεν προβαίνουν σε καμία χρήση μιμικής ή χειρονομιών κατά την ομιλία (Ασωνίτου κ.α., 2011:2-3· Γαλάνης, 2009:4-9· Κάκουρος & Μανιαδάκης, 2006:321· Kossyvakaki & Papoudi, 2016:45). Τέλος, σχετικά με τον τομέα που αφορά στα επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, επιδεικνύουν στερεότυπες αντιδράσεις σε ερεθίσματα, στερεότυπες και επίμονες κινήσεις χεριών, δακτύλων, κεφαλής, κτυπήματα χεριών και ποδιών, πηδήματα, μορφασμούς κ.α. (Γαλάνης, 2009:7· Kanner, 1943:219· Heward, 2011:282· Leekam et al., 2000:24· Cai & Richdale, 2016:31-32).

Εν αντιθέσει με όλα τα πιο πάνω, οι μαθητές με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, παρουσιάζουν κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες. Επί παραδείγματι, στον τομέα της αντίληψης ξεχωρίζουν για την ικανότητα αναγνώρισης σχημάτων και ακουστικών μοτίβων. Όσον αφορά τη δεξιότητα της προσοχής, επιδεικνύουν ιδιαίτερες ικανότητες στη διάκριση οπτικών ερεθισμάτων, αφού μπορούν να οργανώσουν με άρτιο τρόπο τα αντικείμενα κατά χρώμα, μέγεθος ή θέση (Ασωνίτου κ.α., 2011:3· Γαλάνης, 2009:7· Heward, 2011:258).

Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ατόμων με κάποια διαταραχή αυτιστικού φάσματος, επεκτείνονται και στη μνήμη. Παρουσιάζουν ασυνήθιστες ικανότητες οπτικής ή επαναληπτικής μνήμης, καθώς και δεξιοτήτων. Δύνανται να διατηρήσουν σε τέλεια μορφή λεπτομέρειες, ενώ έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν σύνθετες οπτικές κατασκευές, γεγονός που τους παρέχει τη δυνατότητα να είναι εξαιρετικοί στην ενασχόληση με παιχνίδια όπως λόγου χάρη τα Puzzle (Ασωνίτου κ.α., 2011:3· Γαλάνης, 2009:7· Heward, 2011:264-265). Κατ' επέκταση, οι ικανότητες των ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου εκμεταλλευόμενοι αυτών, να επιτύχουν την παροχή μιας όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης των μαθητών τους (Sparapani et al., 2016:782-783).

2.4 Στρατηγικές Αποτελεσματικής Εκπαίδευσης Μαθητών Με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Ως απόρροια των διεθνών διακηρύξεων σχετικά με την ισότιμη διδασκαλία όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία (UNESCO, 1994:5), ανεξαρτήτως αν εντάσσονται ή όχι σε κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού τείνει να γίνεται πολυσύνθετος και απαιτητικός. Προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε κάθε μαθησιακό πλαίσιο, υπό οποιεσδήποτε ανάγκες των μαθητών, καλείται ο εκπαιδευτικός του ενιαίου σχολείου να εφαρμόζει τις κατάλληλες στρατηγικές συνεκπαίδευσης, οι οποίες θα επιφέρουν το απαιτούμενο αποτέλεσμα (Ασωνίτου κ.α., 2011:4· Heward, 2011:652-653· Ζώνιου – Σιδέρη, 2006:762-767· Κασίδης, 2015:608-610· Sparapani et al., 2016:782).

Η εκπαίδευση ενός παιδιού, το οποίο έχει διαγνωστεί με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού πρέπει να στοχεύει μεταξύ άλλων, στην μέγιστη δυνατή ανεξαρτητοποίησή του, στην απόκτηση της ικανότητας να προσαρμόζεται στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του, στη δυνατότητα επαγγελματικής κατάρτισης και ενασχόλησης, καθώς και στην πνευματική του πρόοδο (Γαλάνης, 2009:1· Heward, 2011:284· Κυπριωτάκης, 2009:189· Κασίδης, 2015:610-611). Δεδομένων των στόχων αυτών, κάποιες βασικές διδακτικές αρχές αναμένεται να διέπουν τη διδασκαλία των παιδιών αυτών.

Εν πρώτοις, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσεγγίσουν τη διδασκαλία αυτιστικών μαθητών μέσω της αρχής της διαφοροποίησης (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010:207· Heward, 2011:287-288· Broderick et al., 2005:195-198· Suban, 2006:936· Tomlinson, 2005:262). Οι γνώσεις που θα διδαχθούν, πρέπει να προέρχονται από το γνωστό τους περιβάλλον, να είναι ξεκάθαρες και παράλληλα να συντελούν στην ανάπτυξη τρόπων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Sparapani et al., 2016:783-785). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού είναι το ήρεμο ψυχολογικό κλίμα που θα βιώνουν κατά την παράδοση του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός αναμένεται επίσης να εφαρμόσει στρατηγικές ενεργητικής απόκρισης, προκειμένου τα παιδιά να παρωθηθούν για ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Κυπριωτάκης, 2009:185 & 189· Heward, 2011:288· Sparapani et al., 2016:783-784). Εκ των ων ουκ άνευ κρίνεται στην εκπαίδευση των αυτιστικών μαθητών η χρήση εποπτικών μέσων (Broderick et al., 2005:196-198· Tomlinson, 2005:264-266· Suban, 2006:939-940·Heward, 2011:288), καθώς, ως γνωστόν, έναν από τους κυριότερους τρόπους μάθησης, αποτελεί γι' αυτούς η χρήση της εικόνας.

Για την επιτυχημένη μετάδοση γνώσεων σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, εφαρμόζονται με επιτυχία προγράμματα και τεχνικές που εντάσσονται στα πλαίσια της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς (Γαλάνης, 2009:23-29· Heward, 2011:288· Reichow & Wolery, 2009:512· Kerr et al., 2003:399· Mohammadzaheri et al., 2015:2899). Εκ παραλλήλου, θετικά είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επιτυχημένη εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων και τεχνικών, σε τομείς που αφορούν γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και σε δραστηριότητες αναψυχής, όπως το παιχνίδι (Leaf et al., 2016:720). Η χρήση δε τέτοιων προγραμμάτων, κρίνεται πλέον από τους επιστήμονες επάναγκες να υφίσταται και στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (Leaf et al., 2016:720-21).

Κατ' επέκταση, τον ακρογωνιαίο λίθο για την επίτευξη αυτών, αποτελεί η επαρκής και άρτια εξειδίκευση ή έστω και επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (Leaf et al., 2016:720). Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι η οργάνωση και εφαρμογή τους απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται στην περίπτωση εφαρμογής ενός προγράμματος Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς να οργανώσει τις κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες θα παρωθήσουν το παιδί στην επίτευξη του προκαθορισμένου από τον εκπαιδευτικό στόχου. Απαραίτητη προϋπόθεση

είναι η σχετική δραστηριότητα να λαμβάνει χώρα σε οικεία περιβάλλοντα του παιδιού (Mohammadzaheri et al., 2015:2899-2900· Leaf et al., 2016:721).

Η αρχή της χρήσης προγραμμάτων Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς ανάγεται στη δεκαετία του 1960 και συγκεκριμένα στην προσπάθεια του Ivaar Lovaas και των συνεργατών του (Γαλάνης, 2009:25-26· Heward, 2011:274 Reichow & Wolery, 2012:512· Leaf et al., 2016:721). Προκειμένου να καταδειχθούν αποτελεσματικά τα προγράμματα που κάνουν χρήση των συμπεριφορικών αρχών, είναι απαραίτητη η προσεκτική τήρηση του κύκλου της συστηματικής διδασκαλίας (discrete trial teaching), όπως αυτός περιγράφεται, λόγου χάρη στη Γενά (2002, όπ. αναφ. Γαλάνης, 2009:24).

Εν προκειμένω, ο κύκλος της συστηματικής διδασκαλίας, αποτελείται από πέντε στάδια, τα οποία είναι: η προσπάθεια επικέντρωσης της προσοχής του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, εν συνεχεία η παρουσίαση του ερεθίσματος προς γνώση με διακριτικό τρόπο, η αντίδραση εκ μέρους του παιδιού, τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα ανάλογα με την προηγούμενη αντίδραση του παιδιού και τέλος, το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στις προσπάθειες της συστηματικής διδασκαλίας (Γαλάνης, 2009:24-25).

Όσον αφορά την εν λόγω στρατηγική, ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Radley et al. (2015). Σε αυτήν εφάρμοσαν τον κύκλο συστηματικής διδασκαλίας σε 2 παιδιά με αυτιστική διαταραχή, αλλά με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων τους. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές εκπαίδευσαν πριν την παρέμβαση τυπικούς μαθητές που φοιτούσαν στο ίδιο δημοτικό σχολείο με τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τους οποίους είχαν υποδείξει από πριν οι δάσκαλοί τους ως υπεύθυνα και έμπιστα άτομα με ικανότητες. Οι αίθουσες του σχολείου στις οποίες έλαβε χώρα η κάθε παρέμβαση, προετοιμάστηκαν καταλλήλως, με τους τυπικούς μαθητές να έχουν συγκεντρώσει όλα τα απαραίτητα εργαλεία. Έπειτα προχώρησαν στην εφαρμογή των οδηγιών που είχαν λάβει από τους ερευνητές. Κάθε φορά που ο μαθητής με αυτισμό ανταποκρινόταν σε αυτό που του υποδείκνυε ο τυπικός συμμαθητής του, ο τελευταίος τον επιβράβευε με κάτι που του άρεσε όπως δημητριακά. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η εφαρμογή του κύκλου συστηματικής διδασκαλίας μέσω της αλληλεπίδρασης των συνομηλίκων έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, όχι μόνο στον

μαθησιακό τομέα, αλλά και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών με τους συνομηλικούς τους (Radley et. al., 2015:64).

Ποικίλες είναι οι συστηματικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στη διδασκαλία μαθητών που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, οι οποίες βασίζονται στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς. Τέτοιες είναι ενδεικτικά, οι στρατηγικές για τη μεταφορά ελέγχου των απαντήσεων ενός μαθητή από τεχνητά ερεθίσματα που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, σε ερεθίσματα που προκύπτουν φυσικά, καθώς και οι στρατηγικές για την αύξηση της απόκρισης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ενδεικτική είναι η έρευνα των Vause et al. (2017), οι οποίοι σε ένα δείγμα 14 παιδιών που είχαν διαγνωστεί με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, εφάρμοσαν ένα προκαταρκτικό πρόγραμμα που βασιζόταν στην εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς. Κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών που συμμετείχαν ήταν η επίδειξη εμμονικών συμπεριφορών και στόχος της έρευνας ήταν η εξέταση του κατά πόσον οι εμμονές θα μειώνονταν μετά την παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με συνομηλικούς τους και ζητήθηκε από τους γονείς τους να καταγράφουν καθημερινά τις τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Τα παιδιά συμμετείχαν σε 9 δίωρες εβδομαδιαίες συνεδρίες των 4-5 παιδιών και 2 θεραπειών. Επίσης, στις συνεδρίες συμμετείχαν και γονείς των παιδιών, ώστε να έρθουν σε επαφή με τις στρατηγικές που μάθαιναν τα παιδιά, για να τα βοηθούν να τις εφαρμόζουν και στο σπίτι. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών σε πτυχές κοινωνικοποίησης όπως η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς (Vause et al., 2017:226).

Ιδιαίτερα αποτελεσματική έχει αποδειχθεί η στρατηγική των κοινωνικών ιστοριών, οι οποίες χρησιμοποιούνται τόσο για τη μετάδοση γνώσεων, όσο και για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξοικείωση των αυτιστικών παιδιών με καταστάσεις που αφορούν τις κοινωνικές τους συναναστροφές, στοχεύοντας στη δημιουργία των αναμενόμενων σε κάθε περίπτωση συμπεριφορών (Heward, 2011:282-287· Γαλάνης, 2009:24· Gray & Garand, 1993:1-2· Smith, 2010:339· Qi et al., 2018:25). Η χρησιμότητά τους έγκειται μεταξύ άλλων στο γεγονός ότι δεν χρησιμοποιούνται μόνο από τους εκπαιδευτικούς,

αλλά μπορούν να αναπτυχθούν και από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και δη με άρτια αποτελέσματα (Acar et al., 2017:215).

Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Acar et al. (2017) συμμετείχαν εθελοντικά 3 μητέρες με τα παιδιά τους, τα οποία είχαν διαγνωστεί με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ήδη αναπτύξει κάποιες δεξιότητες, όπως αυτή της κατανόησης οδηγιών από τους άλλους. Οι μητέρες των παιδιών εκπαιδεύτηκαν καταλλήλως για διάρκεια 2 Σαββατοκύριακων, ώστε να είναι σε θέση να δημιουργούν μόνες τους κοινωνικές ιστορίες για τα παιδιά τους. Όπως αποδείχτηκε εν τέλει, οι μητέρες των παιδιών μετά από τη σχετική παρέμβαση ήταν σε θέση να δημιουργούν με απόλυτη επιτυχία ολοκληρωμένες κοινωνικές ιστορίες για τα παιδιά τους (Acar et al., 2017:223).

Πέραν της πιο πάνω στρατηγικής κατά τη δεκαετία του 1960 αναπτύχθηκε στο πανεπιστήμιο Chapel Hill στις Η.Π.Α από τους E. Schopler και R. Reichler το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). Η σημαντικότητά του έγκειται στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα υπηρεσιών για τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Σταύρου, 2016:33). Παράλληλα, στοιχείο που διακρίνει το TEACCH, το οποίο χρησιμοποιείται και στα σχολεία, είναι το ότι παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη στα άτομα αυτά αλλά και στις οικογένειές τους (Goldstein & Ozonoff, 2018:365· Σταύρου, 2016:34· Turner-Brown et al., 2016:2-3· Virtues-Ortega et al., 2013:941). Βασικός του στόχος δε, είναι να βοηθήσει τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές να αποκτήσουν και να εξελίξουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές ικανότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην όσο το δυνατόν μετέπειτα ανεξαρτητοποίησή τους (Σταύρου, 2016:34). Τέτοιες δεξιότητες σχετίζονται με την ομιλία και τη γλώσσα, την εκτελεστική λειτουργία, καθώς και με τις κοινωνικές και καθημερινές δεξιότητες (Virtues-Ortega et al., 2013:941).

Στο πλαίσιο των αρχών της δομημένης διδασκαλίας του TEACCH περιλαμβάνονται σύμφωνα με τους Virtues-Ortega et al. (2013) 5 σημαντικές πτυχές. Καταρχάς, η κατανόηση της φύσης του αυτισμού, έπειτα, η ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου προγράμματος για καθένα από τα παιδιά ανάλογα με την προσωπικότητά του. Τρίτον και ιδιαίτερα σημαντικό για τα άτομα με κάποια αυτιστική διαταραχή, η κατάλληλη

διάρθρωση του περιβάλλοντός τους. Τέταρτον, για να βοηθηθούν τα άτομα στην απόκτηση των καθημερινών τους δεξιοτήτων γίνεται χρήση οπτικής καθοδήγησης και πέμπτον, ο ίδιος τρόπος καθοδήγησης χρησιμοποιείται και για την κατανόηση των επιμέρους εργασιών τους. Σε κάθε περίπτωση, οι περισσότερες από τις στρατηγικές που αναφέρθηκαν, μπορούν να εφαρμοστούν σε πλαίσια συνεκπαίδευσης των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία.

Κεφάλαιο 3

Η Έννοια Της Συνεκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες καταβάλλεται από την πλειονότητα των δυτικών χωρών μια συντονισμένη προσπάθεια για την εφαρμογή δια μέσου των εκπαιδευτικών τους συστημάτων ενός «Σχολείου για Όλους». Κάτι τέτοιο δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω των πρακτικών που εμπίπτουν σε αυτό που στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία προσδιορίζεται με τον όρο «inclusive education». Άξιο αναφοράς είναι το ότι στην ελληνική γλώσσα και αντίστοιχα βιβλιογραφία, εντοπίζονται ποικίλες και διαφορετικές ερμηνείες προκειμένου να αποδοθεί επακριβώς ο όρος «inclusive education». Οι προσπάθειες αυτές διαφαίνονται με τις διαφορετικές μεταφράσεις του όρου, όπως «ενταξιακή εκπαίδευση», «συμμετοχική εκπαίδευση», «ένταξη», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «ολική εκπαίδευση» και συνεκπαίδευση (Παπαπέτρου κ.ά., 2013:11). Ως εκ τούτου, διαφαίνεται και η δυσχέρεια στην χρήση ενός επαρκούς και ολοκληρωμένου ορισμού, που θα εκφράζει στην ολότητα την έννοια της συνεκπαίδευσης (Lynch & Irvine, 2009:846). Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιαστεί η συνεκπαίδευση ως έννοια, τόσο γενικά μέσα από διεθνείς διακηρύξεις, όσο και ειδικότερα στο πλαίσιο της κυπριακής πραγματικότητας.

3.1 Θεώρηση Του Όρου Συνεκπαίδευση

Όπως χαρακτηριστικά εξηγούν οι Strully & Strully (1996:149), η συνεκπαίδευση δεν εκφράζει απλώς την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, αλλά είναι μια διαδικασία ολοκλήρωσης. Είναι ένας τρόπος σκέψης και δράσης που οδηγεί στην επίτευξη θετικών επιδράσεων στο σύνολο των μαθητών, μέσω της αλληλεπίδρασής τους στον ίδιο σχολικό χώρο και μέσω κοινής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Brown & Shearer, 2004:140-141· Ζώνιου-Σιδέρη, 2006:755-756· Πατσίδου, 2010:23· Rakap et al., 2017:98). Εν τέλει, η συνεκπαίδευση ορίζεται ως μια συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία κατά την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα τα σχολεία κάθε χώρας, επιχειρούν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες

όλων των μαθητών, δια μέσου των αναγκαίων αναμορφώσεων και αλλαγών τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και σε επίπεδο υποδομών και πολιτικών του σχολείου (Ainscow, 1997:4-5· Ainscow, 2005:109-110· Ainscow, 2010:401-402· UNESCO, 1994:viii).

Η συνεκπαίδευση ως θεώρηση της εκπαίδευσης αντιλαμβάνεται την ετερότητα των μαθητών ως ένα φυσιολογικό δεδομένο κατά τη διαδικασία της μάθησης. Τονίζει εμφαντικά ότι σκοπός δεν είναι η αφομοίωση των ίδιων των παιδιών στο υπάρχον σχολικό σύστημα, αλλά αντίθετα, η προσαρμογή του σχολείου στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την διαφορετικότητα των μαθητών, κατά τρόπο αποτελεσματικό (Sebba & Ainscow, 1996:3· Booth & Ainscow, 2002:1, 3· Tilstone, 2000:225· Ainscow, 2005:110· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000a:36-37· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000b:41-42· Ζώνιου-Σιδέρη, 2006:756· UNESCO, 1994:382-384· Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000:11).

Τρία είναι τα ουσιώδη σημεία τα οποία πρέπει να συντελούνται προκειμένου να πραγματωθεί η συνεκπαίδευση στην πράξη. Καταρχάς, η πραγματοποίηση των αναγκαίων διεργασιών στα αναλυτικά προγράμματα και σε όποιες άλλες δομές του σχολείου, όπως λόγου χάρι κατάλληλη διαμόρφωση των κτηριακών εγκαταστάσεων. Τέτοιες αλλαγές θα συνδράμουν στην αύξηση της συμμετοχής όλων ανεξαιρέτα των μαθητών στις όποιες δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Το επόμενο σημείο που θα συμβάλει στην επιτυχή πραγμάτωση της συνεκπαίδευσης είναι η αναδιαμόρφωση και η καλλιέργεια της κουλτούρας της «ενιαίας εκπαίδευσης», σε συνδυασμό με το τρίτο σημείο που είναι η εξέλιξη των απαιτούμενων πρακτικών, καθώς τα στοιχεία αυτά δύναται να επιτρέψουν την ισότιμη παρουσία όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση (Ainscow et al., 2006:25· Booth & Ainscow, 2002:7· Clough & Corbett, 2001:24· Γεωργιάδη κ.α., 2007:1236· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000b:41-42· Ζώνιου – Σιδέρη, 2004:35· Στασίνο, 1991:239· Rodrigues et al., 2015:309· Messiou, 2017:147).

Στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια τρεις διαφορετικές μορφές υλοποίησης της πολιτικής της συνεκπαίδευσης: στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι χώρες, οι οποίες ακολουθούν την επονομαζόμενη πορεία «μιας διαδρομής» και στις οποίες συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων η Ελλάδα και η Κύπρος. Στην περίπτωση αυτή, στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος των εν λόγω χωρών αποτελεί η ενσωμάτωση της πλειονότητας των μαθητών στα γενικά σχολεία. Στη δεύτερη

περίπτωση, ακολουθείται η πορεία «διπλής διαδρομής», σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ακολουθούν ένα ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα από αυτό που ακολουθούν οι τυπικοί μαθητές και φοιτούν είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε ειδικές τάξεις. Στην τρίτη περίπτωση ανήκουν οι χώρες των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί την επονομαζόμενη κατηγορία «πολλαπλών διαδρομών» (multi-track approach). Οι εν λόγω χώρες, ακολουθούν πολλαπλές προσεγγίσεις όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003:8· Γεωργιάδη κ.α., 2007:1239· Δημητρίου κ.α., 2014:42-43).

Όσον αφορά την τελευταία περίπτωση των «πολλαπλών διαδρομών», το ενδιαφέρον σχετικά με αυτήν έγκειται στο ότι οι χώρες που την ακολουθούν, προσφέρουν στο σχολικό τους σύστημα μια πληθώρα επιλογών μέσα από ένα συνδυασμό των συστημάτων της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης. Παραδείγματα των υπηρεσιών που προσφέρονται στις περιπτώσεις αυτές είναι οι πολλαπλές ειδικές τάξεις πλήρους ή μερικής φοίτησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς και μορφές «ενδοσχολικής συνεργασίας» (Γεωργιάδη κ.α., 2007:1239). Στο πλαίσιο της τελευταίας, εντάσσονται και οι δραστηριότητες «ανταλλαγών», κατά τις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές των γενικών και ειδικών σχολείων, προβαίνουν σε ανταλλαγές περιορισμένου χρόνου (Γεωργιάδη κ.α., 2007:1239· Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003:4-5). Περιπτώσεις τέτοιων χωρών είναι η Δανία, η Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Πολωνία, η Ιρλανδία κ. ά.

Σε κάθε μία εκ των περιπτώσεων εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχούς εφαρμογής της αποτελεί η αγαστή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Λόγου χάρη, δεν είναι δυνατό να εφαρμοστεί ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό σχολείο, εάν δεν εφαρμοστεί κατά το μέτρο του δυνατού, η συνεργατική διδασκαλία ανάμεσα στον γενικό και τον ειδικό εκπαιδευτικό. Αναπόδραστα, η συνεργασία ανάμεσα στους δύο δεν θα επιτευχθεί αυθωρεί και παραχρήμα αλλά θα διεξέλθει κάποια στάδια προσαρμογής (Conderman et al., 2008:11). Πέραν αυτών, αδήριτη θεωρείται η ανάγκη στενής και ισότιμης συνεργασίας και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, δεδομένου του ότι η μάθηση των παιδιών δεν ολοκληρώνεται στο σχολικό περιβάλλον

αλλά επεκτείνεται και στο σπίτι (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου- Ντέρου, 2008:69 &72· Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008: 88-90· Voorhis, 2004:1-2· Rodrigues et al., 2015:309).

3.2 Διεθνείς Διακηρύξεις Σχετικά με τη Συνεκπαίδευση

Η πορεία προς την πραγμάτωση της σημερινής έννοιας της συνεκπαίδευσης, φαίνεται να έχει την αρχή της σε παλαιότερες προσπάθειες που έλαβαν χώρα σε χώρες του εξωτερικού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των προσπαθειών είναι τα πιο κάτω. Εν πρώτοις, στις Η.Π.Α το 1975, με το νόμο PL.94-142 επιχειρείται μια προσπάθεια για νομιμοποίηση του δικαιώματος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για πρόσβαση και όσο το δυνατόν περισσότερη εκπαίδευση στα γενικά σχολεία. Η εν λόγω προσπάθεια όμως δεν απέφερε τους αναμενόμενους καρπούς, με αποτέλεσμα να μην αλλάξει η κατάσταση ουσιαστικά (Πατσίδου,2010:13· Sevastopoulou, 2016:11). Ακολούθως, εξαιρετικής σημασίας ήταν στη Μεγάλη Βρετανία η καινοτομία της M. Warnock για ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Πρόκειται για την έκθεση Warnock, με βάση την οποία προτάθηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση τρία είδη ένταξης: η χωρική ένταξη, η κοινωνική και η λειτουργική ένταξη (Πατσίδου,2010:13· Ζώνιου-Σιδέρη,1998:130· Oliver, 2004:86).

Εντούτοις, την κινητήριου δύναμη για την προώθηση της έννοιας της συνεκπαίδευσης με τρόπο που να συνάδει με το δικαίωμα όλων των παιδιών για ισότιμη εκπαίδευση στα γενικά σχολεία χωρίς κανέναν είδος διαχωρισμό, αποτέλεσαν οι Διεθνείς Διακηρύξεις που αφορούν στα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, η «Διεθνής Διακήρυξη Της Σαλαμάνκα Και Το Πλαίσιο Δράσης Για Την Εκπαίδευση Παιδιών Με Ειδικές Ανάγκες» (UNESCO, 1994) καθώς και η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Ο.Η.Ε, 2006), σε συνδιασμό με μετέπειτα Διεθνείς προσπάθειες προς την ίδια κατεύθυνση, όπως η «Ατζέντα 2030, Στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (U.N., 2015), ξεχωρίζουν, και για το λόγο αυτό, θα αποτελέσουν και το θέμα στη συνέχεια της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

3.2.1 «Διεθνής Διακήρυξη Της Σαλαμάνκα Και Το Πλαίσιο Δράσης Για Την Εκπαίδευση Παιδιών Με Ειδικές Ανάγκες»

Αλληπάλληλες συζητήσεις οι οποίες έλαβαν χώρα σε διεθνές επίπεδο, είχαν ως αντικείμενο την εξεύρεση και τον ορισμό των συνθηκών και των προϋποθέσεων υπό το πρίσμα των οποίων θα καταστεί δυνατή η εφαρμογή ενός Σχολείου για Όλους. Οι κατευθυντήριες γραμμές για την προώθηση της συνεκπαίδευσης προς τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, δόθηκαν στη διεθνή σύνοδο που έλαβε χώρα στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας που είχε συγκληθεί από την ισπανική κυβέρνηση σε συνεργασία με την UNESCO και η οποία έχει χαρακτηριστεί διεθνές ορόσημο των προσπαθειών εφαρμογής της έννοιας της συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία (Ainscow & Cesar, 2006:231· Kiurpis, 2014:747· Reindal, 2015:1).

Σε αυτή συμμετείχαν πέραν των τριακόσιων εκπροσώπων από 92 χώρες και κατέληξε στη διατύπωση της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα με κύριο στόχο τη δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους (Unesco, 1994:iii-iv· Messiou, 2017:146). Τη Διακήρυξη εν τέλει υιοθέτησαν πέραν των 100 εθνικών κρατών (Dalkilic, 2017:178). Άξια προσοχής είναι η εξ' αρχής αναφορά του εγγράφου της Διακήρυξης, στην ισότιμη ανάπτυξη των προσωπικών χαρακτηριστικών όλων των παιδιών, σημειώνοντας ότι είναι χρέος του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί στην ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών αυτών και κατ' επέκταση να αποβεί πιο αποδοτικό (UNESCO, 1994:viii).

Η διεθνής αυτή Διακήρυξη, εστιάζει κατά κύριο λόγο στην εμπλοκή όλων των αρμόδιων φορέων, ώστε να καταστεί δυνατή και κερδοφόρα η συνύπαρξη όλων των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης (UNESCO, 1994:iv · Ainscow, 2005:109· Dalkilic, 2017:178·Reindal, 2015:1). Ως εκ τούτου, συνεπάγεται ότι το σχολείο είναι αυτό που οφείλει να προσαρμόσει όλες τις υλικοτεχνικές υποδομές του, τα αναλυτικά του προγράμματα βάσει παιδοκεντρικών μεθόδων, για να μπορέσει να δεχτεί όλους τους μαθητές που δύνανται να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο και όχι να επιβάλλεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να προσαρμοστούν στα σχολεία ως έχουν –κάτι που ίσχυε μέχρι εκείνη τη στιγμή (UNESCO, 1994:18 · Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007:244-246· Σούλης, 2008:53· Booth & Ainscow, 2002:1-2· Reindal, 2015:1).

Βάσει των όσων αναφέρθηκαν πιο πάνω, όλα τα κράτη καλούνται να θέσουν ως προτεραιότητά τους τη βελτίωση και τις δέουσες προσαρμογές του εκπαιδευτικού

συστήματος της χώρας τους, ώστε να καταστεί έτοιμο να ανταπεξέλθει στα πλαίσια της ενιαίας εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα αρμόδια υπουργεία καλούνται να εκπονήσουν σχέδια προώθησης της συνεκπαίδευσης, ανταλλάσσοντας παράλληλα απόψεις με κράτη τα οποία έχουν προχωρήσει στην υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με την μόρφωση των παιδιών αυτών, το κράτος οφείλει να εμπλέξει τόσο τους γονείς όσο και όλους όσοι μπορούν να συμβάλουν στην επιτυχημένη ενσωμάτωση όλων των παιδιών στην γενική εκπαίδευση και κυρίως των ίδιων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάτι τέτοιο θα βοηθήσει στην έγκαιρη διάγνωση των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, καθώς και στην πρώιμη παρέμβαση που κρίνεται ζωτικής σημασίας (UNESCO, 1994: ix · Angelides, 2010:180-183· Reindal, 2015:2).

Εξάλλου, η πρώιμη παρέμβαση, έχει χαρακτηριστεί ως μέρος της γενικότερης έννοιας της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Angelides, 2010:183). Η ίδια η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελεί μορφή της πρώιμης παρέμβασης, δεδομένου του γεγονότος ότι οι αρχές που πρέπει να διέπουν τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, πρέπει να διέπουν και την έννοια της πρώιμης παρέμβασης. Αυτό, υπό το πρίσμα της ανάπτυξης στρατηγικών που δεν αφορούν το ίδιο το άτομο ως πηγή του προβλήματος, αλλά στην ανάπτυξη στρατηγικών που αφορούν το σχολικό χώρο και εν γένει το εκπαιδευτικό σύστημα (Angelides, 2010:183).

Όσον αφορά δε την εμπλοκή των γονιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν το παιδί τους, θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη όσο το δυνατόν μέγιστου αποτελέσματος (Ainscow, 2005:110· Lendrum et al., 2015:87). Όπως έχει καταδειχθεί μάλιστα μέσα από παρατηρήσεις της εμπλοκής των γονέων, τα θετικά αποτελέσματα δεν αφορούσαν μόνο στην αφομοίωση γνώσεων από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και βελτίωσης συμπεριφοράς (Lendrum et al., 2015:87· Rodrigues et al., 2015:310). Βέβαια, για να καταστούν δυνατά τα αποτελέσματα αυτά, υπάρχει ανάγκη αλλαγής της κουλτούρας τόσο του σχολείου, όσο και της οικογένειας στο να μην αντιμετωπίζει ο ένας φορέας παιδείας τον άλλο ως ξεχωριστή οντότητα που δρα αφ' εαυτού (Rodrigues et al., 2015:309).

Εξίσου σημαντική με τα πιο πάνω, είναι και η ανάγκη η οποία αναδεικνύεται μέσω της Διακήρυξης για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να δύνανται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας σχολικής τάξης που απαρτίζεται και από παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, η οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα κάποιου μαθητή δεν θα αντιμετωπίζεται ως μειονέκτημα ή ως πρόβλημα, αλλά μέσω της κατάλληλης παιδαγωγικής μεθόδου, θα αντιμετωπίζεται ως πηγή εμπλουτισμού των γνώσεων αλλά και των εμπειριών όλων των μαθητών σε σχέση με την αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων (Unesco, 1994· Angelides, 2010:180· Booth & Ainscow, 2002:1· Lee et al., 2015:79).

Στο κείμενο της Διακήρυξης υπάρχει πρόνοια και για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με σοβαρές πολλαπλές αναπηρίες και τα οποία εκ των πραγμάτων δεν δύνανται να τύχουν διδασκαλίας σε μια τάξη συνεκπαίδευσης. Κατά τις περιπτώσεις αυτές, κρίνεται από τους συντάκτες του κειμένου δυνατή και χρήσιμη η λειτουργία των ειδικών τάξεων, τα οποία όμως θα λειτουργούν μέσα στα πλαίσια του γενικού σχολείου, ώστε τα παιδιά αυτά, να συνυπάρχουν στο ίδιο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον με τα υπόλοιπα (UNESCO, 1994:12). Παράλληλα, τα ειδικά σχολεία τα οποία λειτουργούσαν μέχρι εκείνη τη στιγμή, υπάρχει εισήγηση να λειτουργούν πλέον ως κέντρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της συνεκπαίδευσης (UNESCO, 1994:11-13).

Παρ' όλη τη ζωτικότητα της Διεθνούς Διακήρυξης της Σαλαμάνκα, στα πλαίσια σύγχρονων συζητήσεων που γίνονται σχετικά με το έγγραφο, κάποιοι επιστήμονες εκφράζουν την άποψη ότι ίσως να μην είναι πλέον επαρκή τα όσα αναφέρονται σε αυτήν σε σχέση με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Dalkilic, 2017:179). Ωστόσο, όπως πολύ εύστοχα εξηγεί ο Ainscow, «το πνεύμα της Σαλαμάνκα πρέπει να λειτουργεί καθοδηγητικά» για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών (όπ. αναφ. στο Dalkilic, 2017:179). Άλλωστε, την προσπάθεια αυτή που καταβλήθηκε από την UNESCO στη Διεθνή Διάσκεψη της Σαλαμάνκα, έρχεται να ενισχύσει με τα όσα διακηρύττει η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.

3.2.2 Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο (2006)

Η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006) αποτελεί σταθμό στην παγκόσμια ιστορία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και αναντίλεκτα λειτουργεί ως ένας χάρτης πορείας των κρατών για τη διαχείριση των θεμάτων που αφορούν τα άτομα με αναπηρία (Σούλης, 2013:44). Τη Σύμβαση έχουν υπογράψει 153 χώρες-μέλη του Οργανισμού. Εν συνεχεία, κάθε ένα εκ των κρατών-μελών, καλείται να προβεί στην κύρωση της Σύμβασης, ενσωματώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο το περιεχόμενο της Σύμβασης στην εθνική του νομοθεσία. Παράλληλα, η νομική ισχύς της Σύμβασης τίθεται σε λειτουργία, άμα τη καταθέσει των κυρωτικών εγγράφων στον ΟΗΕ (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2011:3). Καινοτομία στη συγκεκριμένη Σύμβαση αποτελεί το γεγονός ότι είναι η πρώτη Διεθνής Σύμβαση που αφορά τα άτομα με αναπηρίες, η οποία προστατεύει και διασφαλίζει τα δικαιώματα τους σε διαφορετικούς τομείς, υποχρεώνοντας ταυτόχρονα τα κράτη-μέλη να καταπολεμήσουν τις όποιες διακρίσεις εις βάρος των ατόμων αυτών. Παράλληλα, αποτελεί την πρώτη Σύμβαση, την οποία υπέγραψε η Ευρωπαϊκή Ένωση ως ανεξάρτητη από τα κράτη-μέλη της (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2011:3).

Ήδη από το προοίμιο του εν λόγω εγγράφου και συγκεκριμένα δια μέσου της παραγράφου υπ' αριθμόν ε' (Επίσημη Εφημερίδα Κυπριακής Δημοκρατίας, 2011:217), διασαφηνίζεται η αντιμετώπιση της αναπηρίας ως ενός συνεχώς εξελισσόμενου φαινομένου. Προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με εμπόδια που ενυπάρχουν στο περιβάλλον στο οποίο δρα, στερώντας του κατ' αυτό τον τρόπο την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή του σε ποικίλες πτυχές του βίου του, όπως η εκπαίδευση στα γενικά σχολεία. Η συγκεκριμένη τοποθέτηση του οργανισμού παραπέμπει στην υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση όχι σε αυτήν καθ' αυτή την αναπηρία του ατόμου, αλλά στις καταστάσεις εκείνες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων από το άτομο με κάποια αναπηρία (Σούλης, 2008:37· Βλάχου κ.α., 2012:73· WHO, 2002:2). Σε συνάρτηση με την πιο πάνω τοποθέτηση λοιπόν, στο άρθρο 24 της συγκεκριμένης Σύμβασης (Επίσημη Εφημερίδα Κυπριακής Δημοκρατίας, 2011:237) ο οργανισμός επιχειρεί τη διασφάλιση της πρόσβασης όλων των ατόμων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ανεξαρτήτως της φυσικής ή όποιας άλλης κατάστασής τους.

Όσον αφορά τη φιλοσοφία που διέπει τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Άτομα με Αναπηρία, αυτή αντανακλάται στην ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στην προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία σε όλα τα περιβάλλοντα που δύνανται να εμπλακούν, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση, όπως σημειώνεται στην παράγραφο φ' (Επίσημη Εφημερίδα Κυπριακής Δημοκρατίας, 2011:219). Ειρήσθω εν παρόδω, στο πλαίσιο της Σύμβασης αυτής, όπως αναφέρεται στην παράγραφο ψ' του προοιμίου, αναγνωρίζεται το δικαίωμα της οικογένειας των ατόμων με αναπηρία για συμμετοχή σε όλες εκείνες τις διαδικασίες που στοχεύουν στο να προσφέρουν αρτιότερες συνθήκες διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία (Επίσημη Εφημερίδα Κυπριακής Δημοκρατίας, 2011:219). Το συγκεκριμένο σημείο παραπέμπει και σε ένα εκ των ζητούμενων που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και που δεν είναι άλλο, από την αγωγική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα τις οικογένειες των παιδιών (Heward, 2011:35&49-54&59-75· Norwiche et al., 2005:148-149· Hebron & Bond, 2017:557).

Αναγιγνώσκοντας εν προκειμένω το άρθρο 24, το οποίο έχει ως θέμα του την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, εντοπίζεται εξ αρχής η αναφορά του στο δικαίωμα των ατόμων αυτών για ισότιμη εκπαίδευση χωρίς κανενός είδους διάκριση να αποτελεί διεκυστίνδα στην οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία. Τονίζεται η εφαρμογή εκ μέρους των κρατών, στρατηγικών που θα προωθούν την ενιαία εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση των ατόμων με αναπηρία. Παράλληλα, η εκπαίδευση που θα τους παρέχεται στα γενικά σχολεία δεν περιορίζεται στις βασικές γνώσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά επεκτείνεται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όπως σημειώνεται, αυτή θα ισχύει με τις ίδιες ακριβώς προϋποθέσεις που ισχύει για τους τυπικούς μαθητές· τουτέστιν, δωρεάν και ποιοτική (Επίσημη Εφημερίδα Κυπριακής Δημοκρατίας, 2011:237-238).

Εκ παραλλήλου, στις παραγράφους 1 και 2 του συγκεκριμένου άρθρου (Επίσημη Εφημερίδα Κυπριακής Δημοκρατίας, 2011:237-239), δίνονται κατευθυντήριες γραμμές που αφορούν το περιεχόμενο της μάθησης που αφορά τα άτομα με αναπηρίες. Ο στόχος αυτού, είναι το ότι μέσω του σχολείου πρέπει να διασφαλιστεί στα συγκεκριμένα άτομα η απόκτηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων, που θα τους επιτρέψουν να διάγουν μια υγιή ζωή στα πλαίσια της κοινωνίας. Παράλληλα, η κοινωνική τους αλληλεπίδραση πρέπει να είναι εί δυνατόν απαλλαγμένη από την πλήρη εξάρτηση σε άλλα άτομα, αφού το ιδανικό θα ήταν τα άτομα αυτά να λειτουργούν απλά υποστηρικτικά. Πρέπει να καθίσταται

προσπάθεια μεταξύ άλλων, για ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, των δεξιοτήτων τους, καθώς και των πνευματικών και σωματικών τους ικανοτήτων, σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν την Ενιαία Εκπαίδευση (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996:123· Σούλης, 2002:45· Σούλης, 2008:53· Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003:33· Messiou, 2017:147). Ταυτόχρονα, είναι βασικό αίτημα να συνειδητοποιήσουν την αξία του εαυτού τους και της αξιοπρέπειας ως αναφαίρετου δικαιώματός τους.

Τα πιο πάνω θα διασφαλιστούν σύμφωνα με τις παραγράφους 3 και 4 του άρθρου 24 της εν λόγω Σύμβασης, μέσω της προσαρμογής πρακτικών δομών στα γενικά σχολεία, οι οποίες δύνανται να διευκολύνουν τη μάθηση ατόμων με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις, ώστε να μην παρεμποδίζεται κατ' ουδένα λόγο η μετακίνηση των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό χώρο. Επίσης, η εκμάθηση της γραφής Μπράϊγ, οποιασδήποτε άλλης εναλλακτικής γραφής, ή όποιων μεθόδων μπορεί να αποδειχθούν ενισχυτικοί στον τρόπο αφομοίωσης της γνώσης, αναμένεται να εφαρμοστούν το συντομότερο δυνατό από τους εμπλεκόμενους φορείς της κάθε χώρας. Ως προϋπόθεση των πιο πάνω, τίθεται τόσο η εργοδότηση εκπαιδευτικών με τις ανάλογες γνώσεις, όσο και η περαιτέρω επιμόρφωση των γενικών εκπαιδευτικών που ήδη διδάσκουν στα σχολεία.

Εν κατακλείδι, ως συμπέρασμα του κειμένου της Διεθνούς Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006) εξάγεται το ότι, αδιαμφισβήτητα, οι προσπάθειες για εφαρμογή στρατηγικών που θα προωθήσουν και θα τελειοποιήσουν την υιοθέτηση της ενιαίας εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες αναγνωρίζονται από τους διεθνείς φορείς ως αδήριτη ανάγκη. Για το λόγο αυτό, παραθέτουν τα απαραίτητα πλαίσια και καθοδηγητικές συμβουλές προς όλες τις χώρες, ούτως ώστε να διευκολύνουν την επιτυχή πραγμάτωση της ενιαίας εκπαίδευσης.

3.2.3 Ατζέντα 2030: Στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Σε μια νεότερη προσπάθεια διασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στα πλαίσια των στόχων για αειφόρο ανάπτυξη σε ποικίλες πτυχές του ανθρωπίνου βίου, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών το 2015 προέβηκε στην τελική σύνταξη του κειμένου με την ονομασία «Ατζέντα 2030, Στόχοι για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Agenda 2030, The Sustainable Development Goals). Αναφορές στο κείμενο αυτό γίνονται και με την επωνομασία «Η Διακήρυξη της Χιλιετίας και οι αναπτυξιακοί στόχοι της Χιλιετίας» (Le

Blanc, 2015:176· Doyle & Stiglitz, 2014:5). Οι συζητήσεις και οι συσκέψεις των εκπροσώπων των κρατών – μελών είχαν ήδη αρχίσει από το 2012, προκειμένου να καταλήξουν σε ένα κατά το δυνατόν άρτιο κείμενο (Griggs et al., 2013:305), ενώ ο στόχος για τη σύνταξη του κειμένου είχε ήδη τεθεί από το 2000.

Η Ατζέντα αποτελείται από 17 γενικότερους και 169 επιμέρους στόχους, που αφορούν τους τομείς του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και της οικονομίας. Κατ' επέκταση, σε αυτά εμπεριέχεται η επίλυση προβλημάτων όπως η φτώχεια, η ισότητα των δύο φύλων, καθώς και των ατόμων με αναπηρίες, η πείνα και η διάσωση του περιβάλλοντος (U.N., 2015:5-6). Ο λόγος για τον οποίο ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών αποφάσισε την έκδοση του εν λόγω κειμένου είναι η διαπίστωσή τους, ότι στόχοι που είχαν τεθεί στο παρελθόν, όπως η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» του 2006 δεν επιτεύχθηκαν ή έστω κάποιες εκ των χωρών φάνηκε να τους θέτουν στο περιθώριο (U. N., 2015:5· Griggs, 2013:305· Le Blanc, 2015:176· Doyle & Stiglitz, 2014:6).

Ένα από τα προβλήματα που εντοπίστηκε να μην έχει τύχει σε κάποιες χώρες της απαραίτητης και αναμενόμενης προσοχής αφορά και στο δικαίωμα των ατόμων με Αναπηρία στην εκπαίδευση. Στο ζήτημα αυτό αναφέρεται εν γένει ο τέταρτος στόχος, ενώ γίνονται αναφορές και στους στόχους 3, 8 και 13. Συγκεκριμένα, επανέρχονται στο ζήτημα της ισότιμης και ποιοτικής συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών ως αναφαίρετου δικαιώματός τους και δεσμεύονται για εντατικότερες προσπάθειες προς την πραγμάτωσή του (U.N., 2015:11). Εξαιρετικά προβληματικό θεωρείται από την «Ατζέντα 2030», το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες δεν υπάρχει ισότιμη μεταχείριση αγοριών και κοριτσιών, γεγονός που επεκτείνεται και στον τομέα της εκπαίδευσης από τον οποίο απουσιάζουν τα κορίτσια (U.N., 2015:10).

Αναγιγνώσκοντας πιο επισταμένα τον ευρύτερο στόχο υπ' αριθμόν 4, πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία εντοπίζονται σ' αυτόν, τα οποία τίθενται από τον Οργανισμό ως στόχοι προς επίτευξη μέχρι το έτος 2030 (U.N., 2015:21). Ήδη από το πρώτο σημείο του στόχου, το κείμενο αξιώνει ισότιμη εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία και αναμένεται ότι θα έχει ανάλογα θετικά αποτελέσματα και για τα δύο φύλα. Παράλληλα, στο σημείο 4.2 προστίθεται η αναγκαιότητα της παροχής ισότιμης πρώιμης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ούτως ώστε να καταστούν έτοιμα για να εισέλθουν στα σχολεία. Τα ίδια

δικαιώματα αναφέρονται πιο κάτω σε σχέση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση των νέων (U.N., 2015:21-22).

Στο σημείο 4.a, το κείμενο της Ατζέντας αναφέρεται κατ' αποκλειστικότητα στα παιδιά με κάποια μορφή αναπηρία, επιχειρώντας για ακόμη μία φορά να διασφαλιστεί το δικαίωμα τους για ποιοτική εκπαίδευση στα γενικά σχολεία, κατά τον ίδιο τρόπο που απολαμβάνουν το δικαίωμα αυτό οι τυπικοί μαθητές. (U.N., 2015:21· Tebbutt et al., 2016:79). Αυτό που αναπόδραστα προκύπτει ως συμπέρασμα από την ανάγνωση και μόνο των προαναφερθέντων στοιχείων είναι πως ο Οργανισμός επανέρχεται για ακόμη μια φορά στα ίδια ζητήματα ισότιμης εκπαίδευσης, επιδεικνύοντας την επιμονή του στην τήρησή τους (Le Blanc, 2015:182).

Ωστόσο, στην 56^η σύνοδο της επιτροπής του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Κοινωνική Ανάπτυξη που πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2018, συζητήθηκαν εκ νέου θέματα που αφορούν στην ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία. Ανάμεσα σε αυτά, αναφέρθηκε και το ζήτημα της ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης των ατόμων αυτών (U.N., 2018). Διαπίστωση αποτέλεσε για πολλοστή φορά, το γεγονός ότι οι στόχοι που τίθενται από τον Οργανισμό δεν τηρούνται κατά τον αναμενόμενο τρόπο από κάποιες χώρες, κάτι που δημιουργεί στους αρμοδίους την αναγκαιότητα εξεύρεσης επιπλέον μεθόδων, μέσω των οποίων οι στόχοι της «Ατζέντας» θα καταστούν επιτεύξιμοι μέχρι το 2030. Οι συμμετέχοντες στη σύνοδο συζήτησαν ευρήματα σύμφωνα με τα οποία ζητήματα κατάλληλων υποδομών αποτελούν ακόμη παρεμποδιστικό παράγοντα για τα άτομα με αναπηρία.

Παρά ταύτα, όπως αναφέρεται, αρκετές είναι οι χώρες στις οποίες -ακριβώς επειδή αναγνωρίστηκαν τα προβλήματα αυτά-, υιοθετήθηκαν διάφορες πρακτικές εκ μέρους των κυβερνήσεων προς άρση τους (U.N., 2018). Κατ' επέκταση, από την αναγνώριση των προβλημάτων αυτών ως μεμονωμένων, προκύπτουν και τα αλληλοσυνδεόμενα οφέλη από την αντιμετώπισή τους, γι' αυτό και ο Οργανισμός τα προέβαλε από κοινού. Για να γίνει αυτό αντιληπτό, είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα που αναφέρεται στην αντιμετώπιση του προβλήματος της μη ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών, καθώς από τη στιγμή που παρά την όποια ιδιαιτερότητά τους θα έχουν το δικαίωμα να μορφωθούν, τότε προβλήματα όπως η φτώχεια και η κοινωνική απομόνωση μπορούν να εξαλειφθούν (Tebbutt et al., 2016:81).

3.3 Συνεκπαίδευση Μαθητών με Διαταραχές

Αυτιστικού Φάσματος

Μέσα από όσα διαφαίνονται τόσο από το περιεχόμενο των Διεθνών Διακηρύξεων που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όσο και από τις διεθνείς συζητήσεις -που όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω- έλαβαν χώρα παλαιότερα (UNESCO, 1994· United Nates, 2006· United Nates, 2018), εκ των ων ουκ άνευ κρίνεται η εντατικότερη προώθηση του «Σχολείου για Όλους». Μάλιστα, σε περιπτώσεις παιδιών όπως αυτά που έχουν διαγνωστεί με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, η συνεκπαίδευση μπορεί να αποβεί καθοριστική για τη βελτίωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Ο λόγος είναι γιατί ένας τομέας στον οποίο παρουσιάζουν ελλείμματα λόγω της διαταραχής τους αφορά κυρίτερα στην κοινωνικοποίηση. Επομένως, μέσω της αλληλεπίδρασης στο ίδιο περιβάλλον με συνομηλίκους τους, μπορούν να επιδείξουν πρόοδο τόσο σε θέματα επικοινωνίας, όσο και συμπεριφοράς (Πασχαλίδου, 2016:26· Hebron & Bond, 2017:557).

Όσον αφορά το είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτά τα παιδιά, μέχρι πρότινος, η εκπαίδευσή τους γινόταν είτε στο σπίτι είτε σε ειδικά σχολεία (Γαλάνης, 2009:118· Δαμιανίδου, 2015:52-53). Η παρουσία αυτιστικού παιδιού σε γενικό σχολείο ήταν –και σε μερικές χώρες είναι ακόμη- σπάνιο φαινόμενο. Παρ όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ιδιαίτερη προσπάθεια συμπερίληψης τέτοιων παιδιών στα γενικά σχολεία (Bradley, 2016:272· Δαμιανίδου, 2015:52· Garrad et al., 2018:1· Zainal & Magiati, 2016:1). Αρκεί να σημειωθεί ότι σε χώρες με ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, π.χ. στο Ηνωμένο Βασίλειο, συνεκπαιδεύεται στα γενικά σχολεία ένα ποσοστό περίπου 60% των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, παρόλο που η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης σε αυτούς εκπαίδευσης έχει γίνει αντικείμενο έντονης συζήτησης (Zainal & Magiati, 2016:1· Hebron & Bond, 2017:556-557).

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι στην Κύπρο το 2013, σύμφωνα με επίσημα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους του κράτους, φοιτούσαν στα γενικά σχολεία 2,3% των μαθητών, οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Συγκεκριμένα, από αυτούς το 0,9 % ήταν διαγνωσμένο με το Σύνδρομο Asperger, ενώ το 2,3% με Αυτιστική Διαταραχή. Τα ποσοστά αυτά αντιστοιχούν σε 73 και 119 μαθητές αντίστοιχα (Δαμιανίδου, 2015:52). Σαφώς, ο

αριθμός παιδιών με κάποια αυτιστική διαταραχή που φοιτούν σε γενικά σχολεία είναι μεγαλύτερος, αλλά οι μαθητές αυτοί δεν έχουν τύχει επίσημης διάγνωσης (Δαμιανίδου, 2015:51-52).

Η ένταξη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στα γενικά σχολεία, δυσχεραίνεται εκ των πραγμάτων από το γεγονός ότι σε αυτά δεν υπάρχουν ακόμη οι απαραίτητες υποδομές τόσο σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, όσο και σε ζητήματα που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Bradley, 2016:273· Δαμιανίδου, 2015:51). Καθότι τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με τέτοιες διαταραχές εμπίπτουν σε ένα ολόκληρο φάσμα του αυτισμού, στο οποίο τα χαρακτηριστικά ποικίλουν και δεν είναι πάντα σταθερά, απαιτείται από το προσωπικό του σχολείου μια επιπλέον εξειδίκευση και επιμόρφωση (Garrad, 2018:3· Lindsay et al., 2014:101· Κασίδης, 2015:617· Hebron & Bond, 2017:557). Αυτό εξηγεί και το λόγο που μια πληθώρα εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει την προοπτική διδασκαλίας σε αυτιστικά παιδιά, ως μια πρόκληση (Garrad, 2018:3· Κασίδης, 2015:618· Bond & Hebron, 2016:250), καθώς τα πιο πάνω, συνδυάζονται και με την αυξημένη πιθανότητα κάποια εξ' αυτών των παιδιών να αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες προσαρμογής στο συγκεκριμένο πλαίσιο μιας αίθουσας διδασκαλίας (Lindsay et al., 2014:102).

Οι ανησυχίες αυτές επιτείνονται και από τα αυξημένα επίπεδα άγχους που ενίοτε βιώνουν και εξωτερικεύουν τα άτομα με αυτιστικές διαταραχές (Zainal & Magiati, 2016:2). Τέτοια συναισθήματα είναι πιθανόν να εκφραστούν και με συμπεριφορές που τυχόν να εκληφθούν ως επιθετικές από τους γύρω τους και ιδιαίτερα από τους συμμαθητές τους. Η συνύπαρξή τους σε ένα, εν πρώτοις, άγνωστο περιβάλλον, με άγνωστα γι' αυτούς άτομα, αποτελεί την εστία πρόκλησης αυτής της δυσάρεστης κατάστασης, όχι μόνο για τους γύρω τους αλλά και για τους ίδιους (Zainal & Magiati, 2016:1). Υπενθυμίζεται εξάλλου ότι η αίσθηση της μη αποδοχής από τους συνομηλίκους τους, προκαλεί στα παιδιά αυτά επιπλέον τάσεις απομόνωσης, γεγονός που επιδρά κατ' επέκταση αρνητικά και στους υπόλοιπους τομείς στους οποίους παρουσιάζουν ελλείμματα (Zainal & Magiati, 2016:3· Bradley, 2016:273). Αντίθετα, σε περιπτώσεις που πρακτικές συνεκπαίδευσης εφαρμόστηκαν με οργανωμένο και προσεγμένο τρόπο, τα οφέλη ήταν αξιοσημείωτα για τους μαθητές με αυτιστικές διαταραχές, τόσο στην εμπέδωση γνώσεων, όσο και σε θέματα κοινωνικοποίησής τους (Πασχαλίδου, 2016:27· Bradley, 2016:274-275).

Για παράδειγμα, σε παλαιότερη έρευνα των Alderson και Goodey (1999), αποδεικνύονται τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για τους μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο ερευνητές, παρατήρησαν για διάστημα δύο χρόνων (1994-1996) τις συμπεριφορές και την πρόοδο 45 μαθητών με Διαταραχές Αυτισμού, κάποιιοι εκ των οποίων φοιτούσαν σε γενικά σχολεία και κάποιιοι σε ειδικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εν λόγω μαθητές που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία είχαν επιδείξει σημαντικότερα σημεία προόδου. Το κυριότερο όμως ήταν το γεγονός ότι σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία, αυτοί είχαν αναπτύξει στοιχεία κοινωνικότητας, σε αντίθεση με τους άλλους, οι οποίοι φάνηκε να απομονώνονται περισσότερο στον εαυτό τους (Alderson & Goodey, 1999· Πασχαλίδου, 2016:26-27).

Επίσης, σε πιο πρόσφατη έρευνα που πραγματοποίησε ο Bradley (2016), καταδείχθηκαν εκ νέου τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για τους μαθητές με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 12 μαθητές με κάποια Αυτιστική Διαταραχή, οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Σε αυτούς εφαρμόστηκε ένα νέο πρόγραμμα καθοδήγησής τους από συνομήλικους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων αυξήθηκαν, ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε η κοινωνικότητά τους. Σημαντικό ήταν μεταξύ άλλων και το γεγονός ότι με την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού προς τους μαθητές με αυτιστικές διαταραχές είχαν μειωθεί (Bradley, 2016:282-283). Άρα, μέσα από την έρευνα του Bradley (2016) κατέστη εμφανές ότι πρακτικές, όπως αυτή της καθοδήγησης από συνομηλικούς, δύνανται να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στην εκπαίδευση τους σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και σε θέματα κοινωνικοποίησής τους.

Εν συνεχεία, σε μια ακόμη πιο πρόσφατη έρευνα των Daneshvar et al., (2018) διαφάνηκαν τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού η συνεκπαίδευση τους μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές. Εν προκειμένω, οι ερευνητές μελέτησαν τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών η εκμάθησή τους μέσω ενός προγράμματος στο οποίο γινόταν χρήση φωτογραφιών (photo activity schedule), καθώς και μέσω των κοινωνικών ιστοριών. Οι 4 μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν, απέκτησαν σημαντικές γνώσεις που

σχετίζονται με την κοινωνική τους συμπεριφορά δια μέσου και των 2 μεθόδων. Παρόλα αυτά, το πρόγραμμα χρήσης φωτογραφιών αποδείχθηκε πιο αποτελεσματικό, καθώς οι συμπεριφορές που τέθηκαν ως στόχοι προς εκμάθηση έγιναν κατανοητές στην ολότητά τους (Daneshvar et al., 2018).

Πέραν των πλεονεκτημάτων, έχει καταγραφεί και μια πληθώρα προκλήσεων, οι οποίες προκαλούν προβλήματα στην εφαρμογή των μεθόδων συνεκπαίδευσης στην περίπτωση των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού άσματος (Κασίδης, 2015:619). Την πρώτη θέση στην κατηγορία αυτή κατέχει το εκπαιδευτικό σύστημα και δη, τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία -παρόλο που παρουσιάζουν ως έναν από τους βασικούς πυλώνες τους την ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία-, φαίνεται να υστερούν κατά πολύ στον συγκεκριμένο τομέα. Όπως εξηγεί η Ζώνιου-Σιδέρη μέσα από τη μελέτη διάφορων ερευνών, το κλειδί βρίσκεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία της κάθε χώρας (2011). Κατά συνέπεια, στην επόμενη υποενότητα, κρίθηκε χρήσιμο να παρουσιαστεί η σχετική με τη συνεκπαίδευση νομοθεσία της Κύπρου.

3.3.1 Συνεκπαίδευση Στο Θεσμικό Πλαίσιο Της Κύπρου

Αδιαμφισβήτητα, σημαντικό βήμα στον τομέα της εκπαίδευσης στην Κύπρο αποτελεί ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999 (Ν. 113(1)/1999). Βασιζόμενος στις νέες κατευθύνσεις που δόθηκαν στη διεθνή διάσκεψη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), απέχει κατά παρασάγγας από τον προηγούμενο νόμο του 1979 (Ν. 47/1979), ο οποίος νομιμοποιούσε ουσιαστικά τον διαχωρισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα περιβάλλον εντελώς απομακρυσμένο από τα υπόλοιπα παιδιά, επιφέροντας αρνητικές συνέπειες όσον αφορά την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Συγκεκριμένα, μετά την νομοθεσία του 1979 (Ν. 47/1979) και την εκπόνηση μιας σειράς εκθέσεων που εντόπιζαν τις αδυναμίες της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Φτιάκα, 2007:58·Αθανασίου & Φτιάκα:1), καταλήγει το 1999 στην ψήφιση μιας νέας νομοθεσίας (Ν. 113(1)/99) με την οποία κατοχυρώνεται επίσημα η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Ο νέος νόμος τίθεται σε εφαρμογή το 2001 μετά την ψήφιση των κανονισμών για την εφαρμογή του (Phtiaka, 2006:176· Φτιάκα, 2007:58· Symeonidou, 2009:209).

Η νομιμοποίηση των αρχών της συνεκπαίδευσης στην Κύπρο συνεπάγεται ότι όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες-εξαιρούνται οι περιπτώσεις που δεν δύνανται να το κάνουν- πρέπει να φοιτούν στα γενικά σχολεία, τα οποία καλούνται πλέον να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες υποδομές στο σχολικό χώρο (N. 113(1)/99:340 &344). Κάτι τέτοιο δεν προβλεπόταν στη νομοθεσία του 1979 (N. 47/1979), η οποία όριζε ως χώρο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα ειδικά σχολεία.

Η νέα νομοθεσία προβλέπει επίσης την ίδρυση επιτροπών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που θα έχουν ως καθήκον τη μέριμνα για την ομαλή φοίτηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ακόμη, θεσμοθετεί την οργάνωση μηχανισμών εντοπισμού και έγκαιρης διάγνωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες (N. 113(1)/99:340-341). Το κράτος αναλαμβάνει πλέον την ευθύνη των παιδιών αυτών από την ηλικία των τριών ετών, λαμβάνοντας υπόψη τους γονείς των παιδιών (N. 113(1)/99:342).

Από τη στιγμή που θα εντοπιστεί η περίπτωση κάποιου παιδιού που χρήζει ειδικής εκπαίδευσης, η ειδική επαρχιακή επιτροπή αναλαμβάνει τη διαδικασία συμπλήρωσης εντύπων για αξιολόγηση του παιδιού. Σε κάθε περίπτωση, ο γονιός δικαιούται να έχει ενεργό ρόλο και να παρακολουθεί τις διαδικασίες αξιολόγησης και επαναξιολόγησης του παιδιού του με την παρουσία μάλιστα, όταν το επιθυμεί, ειδικού λειτουργού (N. 113(1)/99:342-343).

Επιπλέον, ένας συνδεδετικός λειτουργός και πάλι σε συνεννόηση με τους γονείς, έχει την ευθύνη για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οφείλει επίσης να συνεργάζεται, εκτός από τους γονείς, με το διδακτικό προσωπικό του γενικού σχολείου και με οποιονδήποτε άλλον κρίνεται αναγκαίο για την κατάρτιση ενός εξατομικευμένου προγράμματος για κάθε παιδί. Μάλιστα, κάθε έξι μήνες, πρέπει να προβαίνει σε εκθέσεις σχετικά με την πρόοδο του παιδιού, οι οποίες πρέπει να αποστέλλονται και στους γονείς (N. 113(1)/99:344-345).

Όσον αφορά στο ίδιο το παιδί, όταν κρίνεται αναγκαίο, προβλέπεται η αποχή του από κάποιες διδακτικές περιόδους προκειμένου να λάβει κάποια επιπλέον βοήθεια, λόγω χάριν από λογοθεραπευτή. Επίσης, σε περιπτώσεις που χρειάζεται, πρέπει να λειτουργεί στο γενικό σχολείο ειδική μονάδα στην οποία θα φοιτά τις περισσότερες ώρες ο μαθητής

με ειδικές ανάγκες και μόνο σε κάποιες περιόδους θα παρακολουθεί μάθημα με τους υπόλοιπους συμμαθητές του (N. 113(1)/99:346-347). Καθίσταται όμως και πάλι σαφές ότι κάτι τέτοιο θα συμβαίνει μόνο σε περίπτωση που μετά από τις απαραίτητες διαδικασίες εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι το εν λόγω παιδί δεν μπορεί να φοιτήσει σε τάξη συνεκπαίδευσης. Για να φοιτήσει ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικό σχολείο, πρέπει αυτό να κριθεί απαραίτητο μετά από συνεννόηση των γονιών με τους αρμόδιους λειτουργούς (N. 113(1)/99:340). Επιπλέον, το ειδικό αυτό σχολείο πρέπει να λειτουργεί σύμφωνα με τις πρόνοιες και μετά από άδεια του υπουργείου παιδείας (N. 113(1)/99:347).

Από τη στιγμή που σε ένα γενικό σχολείο πρόκειται να φοιτήσουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οφείλει το υπουργείο, πέραν της εξασφάλισης των απαραίτητων υποδομών στο σχολικό χώρο, να οργανώσει την επιμόρφωση των γενικών εκπαιδευτικών με διαλέξεις και σεμινάρια, καθώς και να φροντίσει για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των υπολοίπων μαθητών, ώστε να δεχτούν θετικά ένα συμμαθητή τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, ο αριθμός των μαθητών που θα φοιτούν σε μια τάξη συνεκπαίδευσης μπορεί να μειωθεί αναλόγως των αναγκών των μαθητών που την απαρτίζουν (N. 113(1)/99:347-348). Οι ίδιοι όροι που ισχύουν για τους υπόλοιπους μαθητές, ισχύουν και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες όσον αφορά τα διαγωνίσματα -των οποίων το επίπεδο και οι απαιτήσεις πρέπει να είναι το ίδιο με των τυπικών μαθητών (N. 113(1)/99:347)-, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν, το απολυτήριο που θα πάρουν, καθώς τα παιδιά αυτά, αντιμετωπίζονται πλέον και βάσει νόμου, ως ισότιμα με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους αναπηρία (N. 113(1)/99:347).

Κατά τα έτη 2001 και 2014 πραγματοποιήθηκαν κάποιες ελαφρές τροποποιήσεις σε κάποια σημεία του Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμου του 1999, τα οποία και θα αναφερθούν στην παρούσα υποενότητα. Το πρώτο σημείο που τροποποιήθηκε απαντάται στο σημείο υπ' αριθμόν (1) της 13^{ης} παραγράφου, όπου διευκρινίζεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό που θα διορίζεται ανά επαρχία για τις ανάγκες των παιδιών αυτών θα ορίζεται με βάση των αριθμό τους (N. 69(I)/2001:410).

Η επόμενη τροποποίηση συντελέστηκε στην παράγραφο 15 σχετικά με το θέμα της επαναξιολόγησης. Εν πρώτοις, αναφέρεται στην τροποποίηση του 2001 ότι η

επαναξιολόγηση θα πραγματοποιείται ανά διετία ή συχνότερα (Ν. 69(Ι)/2001:410). Επίσης, το 2014 ο νόμος έγινε πιο συγκεκριμένος στο σημείο της παραγράφου 15, όπου αναφέρεται στην επέκταση της φοίτησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες μετά το 18^ο έτος μέχρι και το 21^ο. Το σημείο που προστέθηκε, αναφέρει ότι το παρόν σημείο της νομοθεσίας αναφέρεται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικά σχολεία, σε τεχνικές σχολές, ή σε ειδικό σχολείο (87(Ι)2014:658). Επόμενες τροποποιήσεις, οι οποίες έλαβαν χώρα το 2001, αφορούσαν τις παραγράφους 24 και 29 του αρχικού νόμου. Στην πρώτη περίπτωση, η οποία αναφέρεται στην καθίδρυση συμβουλίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στα μέλη που απαρτίζουν το συμβούλιο προστέθηκαν εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών οργανώσεων.

Τέλος, το 2014 στο σημείο (2) της 3^{ης} παραγράφου, διατυπώθηκε ότι τα παιδιά που δεν μπορούν να παρευρίσκονται για λόγους υγείας στις τάξεις των σχολείων για μεγάλο χρονικό διάστημα, αυτά θα λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται «κατ' οίκον ή σε νοσηλευτήρια» (87(Ι)2014:657). Όσον αφορά στο άρθρο 9, αυτό το 2014 αντικαθίσταται άρδην, αναφέροντας ότι η επιτροπή αξιολόγησης δύναται να απαρτίζεται από εγγεγραμμένο ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό ιατρό, λογοπαθολόγο και οποιονδήποτε άλλο ειδικό απαιτεί η εκάστοτε περίπτωση (87(Ι)2014:657). Σε ένα δεύτερο σημείο του ίδιου άρθρου, διευκρινίζεται ότι οι ειδικοί σε κάθε περίπτωση θα ορίζονται τηρουμένων των προϋποθέσεων που θα αναφέρονται στις αντίστοιχες εγκυκλίους του αρμόδιου υπουργείου (87(Ι)2014:658).

3.3.2 Από το Θεσμικό Πλαίσιο Στην Πράξη

Αδιαμφισβήτητα, κανείς δεν θα μπορούσε να αντιταχθεί στο γεγονός ότι η ψήφιση του νόμου 113(1)/99 με τις τροποποιήσεις του 2001 και 2014 αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα για τη διασφάλιση του δικαιώματος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές. Παρόλα αυτά, φαίνεται να μην εφαρμόζεται επαρκώς στην πράξη, με αποτέλεσμα να προκύπτουν πολλές ελλείψεις στην πραγμάτωση ενός Σχολείου για Όλους (Liasidou 2008:233· Φτιάκα, 2007:61-62· Phtiaka, 2006:186). Ένας σημαντικός εκ των λόγων επικράτησης της κατάστασης αυτής σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι η υιοθέτηση του ιατρικού και φιλανθρωπικού μοντέλου στην εκπαίδευση (Phtiaka, 2006:176· Symeonidou, 2009:567-568· Φτιάκα, 2007:56) και όχι του κοινωνικού που θα ήταν πιο αποτελεσματικό.

Καταρχάς, το γραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης στην Κύπρο δεν βοηθά στην έγκαιρη και επομένως ικανοποιητική παροχή μόρφωσης σε παιδιά με αναπηρίες στα γενικά σχολεία. Η πολυπλοκότητα και οι χρονοβόρες διαδικασίες λόγω της παραπομπής του παιδιού από τον ένα ειδικό στον άλλο (Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2012:210), καθώς και λόγω της καθυστέρησης για τη συμπλήρωση και αποστολή των απαραίτητων εγγράφων στις αρμόδιες υπηρεσίες, αποβαίνουν εις βάρος των παιδιών με αναπηρίες. Οι διαδικασίες αυτές αποτελούν τροχοπέδη στην λειτουργία του Περί Μηχανισμού Έγκαιρης Εντόπισης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες κανονισμού του 2001. Προβλήματα λόγω των χρονοβόρων διαδικασιών αντιμετωπίζουν και οι συνδεδειγμένοι λειτουργοί (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2015:179). Το πρόβλημα όμως επεκτείνεται και στις επαναξιολογήσεις των παιδιών με αναπηρίες, αφού τα χρονοδιαγράμματα δεν τηρούνται (Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2012:211). Οι επτά μήνες που απαιτούνται για αξιολόγηση ενός παιδιού με αναπηρία οδηγούν αναπόφευκτα στη δημιουργία κενών όσον αφορά τη μάθηση, αφού μέχρι να ολοκληρωθεί η εν λόγω αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προχωρήσουν στις απαραίτητες διευθετήσεις για να καταστεί αποτελεσματικό το μάθημα που παρέχεται στους μαθητές αυτούς (Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2012:213).

Πέραν από τις καθυστερήσεις που εντοπίζονται σε σχέση με τη γραφειοκρατία η οποία χαρακτηρίζει και τον τρόπο λειτουργίας των επαρχιακών επιτροπών, η ίδια η Επίτροπος για τα δικαιώματα του παιδιού καταθέτει ότι πολλά παράπονα έχει δεχτεί που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις επιτροπές αυτές (Κουρσουμπά, 2011:2) πέραν των χρονοβόρων διαδικασιών. Η νομοθεσία δεν φαίνεται να τηρείται κατά γράμμα, δεδομένου του ότι κάθε παιδί δεν αντιμετωπίζεται ξεχωριστά, αλλά φαίνεται ότι οι ίδιες διαδικασίες και μέθοδοι εφαρμόζονται σε όλες τις περιπτώσεις ανεξαρτήτως της περίπτωσης του κάθε παιδιού (Κουρσουμπά, 2011:16).

Επιπλέον, οι συνθήκες που ευνοούν την ενσωμάτωση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη –όπως η μείωση του αριθμού των μαθητών- δεν φαίνεται να τηρούνται, με αποτέλεσμα να προωθείται η τοποθέτηση τους σε ειδική τάξη (Κουρσουμπά, 2011:16). Πέραν από αυτό, τόσο η χρήση του όρου «παιδιά με ειδικές ανάγκες» όσο και η ίδια η ύπαρξη ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία για παρακολούθηση του ατομικού προγράμματος του κάθε παιδιού με αναπηρία, αποτελούν από μόνα τους στοιχεία που διευρύνουν τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα παιδιά αυτά και τους υπόλοιπους

συνομήλικους τους (Πιερίδου, 2010:193· Liasidou, 2008:234· Angelides et al., 2006:514· Angelides & Michailidou, 2007:89).

Οι εκπαιδευτικοί που παραδίδουν το μάθημα στις γενικές τάξεις δηλώνουν εντελώς απροετοίμαστοι να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας ομάδας μαθητών στην οποία περιλαμβάνονται και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Angelides, 2004:412· Ιωάννου & Φτιάκα, 2014:387). Πολλές φορές παρουσιάζονται και απρόθυμοι για επιπλέον επιμόρφωση στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μεταθέτοντας την ευθύνη στους ειδικούς δασκάλους (Πιερίδου, 2010:195-196· Ιωάννου & Φτιάκα, 2014:388). Παρόλα αυτά, όσον αφορά το ρόλο του συνοδού στην τάξη τους, κάποιες φορές δηλώνουν αρνητικοί προς το ρόλο που μπορεί αυτός να επιτελεί, γεγονός που καταδεικνύει και την απροθυμία τους για αλλαγή των εκπαιδευτικών τους μεθόδων (Ainscow, 2000:79· Angelides, 2004:419). Όχι μόνο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γενικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να τυγχάνουν καταρχάς ενημέρωσης όσον αφορά τη σχετική νομοθεσία καθώς επίσης και συνεχούς επιμόρφωσης –κάτι που δεν γίνεται επαρκώς- για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της ενιαίας εκπαίδευσης (Μονογιού κ.α., 2012:9· Κουρσουμπά, 2011:19). Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης αυτής εντάσσεται και η υποστηρικτική τεχνολογία που δύνανται πλέον να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, την οποία όμως φαίνονται να αγνοούν πλήρως σε αρκετές περιπτώσεις (Ακρωτηριάδου & Μαύρου, 2014:338· Angelides, 2004:419).

Ως απόρροια αυτού, οι γενικοί εκπαιδευτικοί οφείλουν να μεριμνούν για μια επιτυχημένη και συνεχή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, ώστε να εναρμονίζεται το πρόγραμμα παρακολούθησης των παιδιών στην τάξη με το εξατομικευμένο τους πρόγραμμα στην ειδική τάξη, κάτι που δεν τηρείται (Angelides, 2004:415· Κουρσουμπά, 2011:22). Από την πλευρά τους οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, πολλές φορές ακολουθούν ένα δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, διδάσκοντας όσα αυτοί κρίνουν χρήσιμα (Phtiaka, 2006:180-181). Επιπλέον, οι ίδιοι πολλές φορές εντοπίζουν διάφορα ιδεολογικά προβλήματα στο θέμα της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις (Πιερίδου, 2010:198).

Η ίδια η ύπαρξη όμως ειδικών μονάδων στα γενικά σχολεία διευρύνει το χάσμα ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους -όπως έχει λεχθεί και πιο πάνω- καθότι αντιμετωπίζονται ως άτομα με κάποια

διαφορετικότητα που τα διαχωρίζει από το σύνολο (Angelides & Michailidou, 2007:90). Αυτό υφίσταται από τη στιγμή που οι μονάδες αυτές ακολουθούν ένα εντελώς δικό τους πρόγραμμα, που καθορίζεται από τους ειδικούς δασκάλους και δεν φαίνεται να ελέγχεται ουσιαστικά από κανένα (Πιερίδου, 2010:198· Angelides & Michailidou, 2007:89· Phtiaka, 2006:182-183).

Πέραν των προβλημάτων αυτών, σοβαρός είναι ο κίνδυνος που ελλοχεύει από τον παραγκωνισμό των γονέων, τόσο στις διαδικασίες που αφορούν την αξιολόγηση και επαναξιολόγηση των παιδιών τους, όσο και στη διαδικασία μάθησης, αφού η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους είναι ελλιπής ή ακόμη και εντελώς ανύπαρκτη (Ιωάννου & Φτιάκα, 2014:388). Ο ρόλος των γονέων στην επιτυχή μόρφωση αλλά και κοινωνικοποίηση του παιδιού τους στο σχολικό περιβάλλον είναι καθοριστικός και οι ίδιοι αναλαμβάνουν για το λόγο αυτό πολλές φορές πρωτοβουλίες που το ίδιο το υπουργείο θα έπρεπε να αναλαμβάνει. Αναγκάζονται να επωμίζονται το οικονομικό βάρος επιπλέον στήριξης των παιδιών τους σε απογευματινά μαθήματα, γιατί οι γνώσεις που λαμβάνει το παιδί τους στο σχολείο είναι ελλιπείς (Γεωργίου κ.α, 2016:7· Phtiaka, 2006:184).

3.4 Η Δυνατότητα Επιτυχούς Πραγμάτωσης Της Συνεκπαίδευσης – Απόψεις Εκπαιδευτικών

Στην παρούσα υποενότητα, καταβάλλεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν αδρομερώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα επιτυχούς πραγμάτωσης της συνεκπαίδευσης στα σχολεία, δεδομένου του γεγονότος ότι είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εν λόγω διαδικασία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2006:764). Αυτό βασίζεται στην κυριότερη προϋπόθεση της συνεκπαίδευσης, που δεν είναι άλλη από την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με την αναδιοργάνωση της κουλτούρας και των πρακτικών που εφαρμόζονται στο εκάστοτε σχολείο (Ainscow, 1997:5· Booth & Ainscow, 2002:1· Σούλης, 2006:330· Messiou, 2017:147). Εξάλλου, όπως αποδεικνύεται μέσα από έρευνες, ο εκπαιδευτικός με τη στάση και τη συμπεριφορά του μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας έχει τη δύναμη να καθορίσει και να διαμορφώσει τη συμπεριφορά και τη δεκτικότητα του μαθητή προς τη νέα γνώση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011:138-139· Watkins, 2007:43· Vaz et al., 2015:2).

Όσον αφορά τις απόψεις των γενικών εκπαιδευτικών προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα σχολεία όπου αυτοί διδάσκουν, οι απόψεις τους ποικίλουν. Ως επί το πλείστον, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ενίοτε θετικοί προς την εφαρμογή πρακτικών και στρατηγικών που προωθούν τη συνεκπαίδευση στους σχολικούς χώρους (Koutrouba et al., 2008:415· Avramides & Norwich, 2002:131-133· Monsen et al., 2014:115). Εντούτοις, σε ένα ικανό αριθμό περιπτώσεων αποδεικνύεται ότι η θετική αυτή στάση δεν αντανακλάται στην πράξη (Lindsay, 2007:12· Center & Ward, 1987:44· Παπαστεργίου, 2017:57). Εν αντιθέσει, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εξ' αρχής δηλώνουν την επιφυλακτική και αρνητική τους στάση προς την διδασκαλία σε μια τάξη που θα την απαρτίζουν από κοινού τυπικοί μαθητές και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou Sideri & Vlachou, 2006:386· Koutrouba et al., 2008:415-416· Center & Ward, 1987:44-45· Avramides & Norwich, 2002:132-133· Παπαστεργίου, 2017:58· Monsen et al., 2014:115).

Τόσο η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, όσο και η δυσχέρειά τους στην εφαρμογή των όποιων πρακτικών συνεκπαίδευσης φαίνεται να διεγείρεται από τις αδυναμίες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αποδεικνύεται να μην είναι επαρκώς οργανωμένο για την εφαρμογή ενός Σχολείου για Όλους. Οι ελλείψεις σε επίπεδο υποδομών, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανεπάρκεια των αναλυτικών προγραμμάτων, παρουσιάζονται ως οι κύριοι παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης των εκπαιδευτικών (Koutrouba et al., 2008:415-416· Μπάτσιου, 2014:25· Batsiou et al., 2008:211· Ζώνιου – Σιδέρη, 2006:764-765· Βαπορίδη κ.α., 2005:44-45· Monsen et al., 2014:115).

Όσον αφορά το θέμα της κατάλληλης και επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κάτι τέτοιο είναι μείζονος σημασίας, προκειμένου να αντιληφθούν εξ' αρχής οι ίδιοι τα οφέλη της συνεκπαίδευσης. Ποικίλοι είναι οι τρόποι μέσω των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί η επιμόρφωσή τους. Καταρχάς, η επιμόρφωσή τους μπορεί να λάβει χώρα πριν την είσοδό τους στα σχολεία, είτε με την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων, είτε με μια σχετική επιμόρφωση που μπορούν να λάβουν από το αρμόδιο υπουργείο πριν κληθούν να διδάξουν (Vaz et al., 2015:2· Rakap et al., 2017:99). Εν συνεχεία, η επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι ήδη εν ενεργεία. Η χρησιμότητα αυτού, έγκειται στο ότι κατ' αυτό τον τρόπο, θα επιμορφώνονται σχετικά με σημεία που και οι ίδιοι αναφέρουν ως

διελκυστίνδα στο έργο τους (Vaz et al., 2015:2· Παπαστεργίου, :2017:62· Monsen et al., 2014:116).

Ως παρεμποδιστικός παράγοντας της επιτυχούς πραγμάτωσης της συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία φαίνεται να είναι όπως αποδεικνύεται μέσα από όσα δηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, η αδυναμία επιτυχούς και κατ' επέκταση αποτελεσματικής συνεργασίας ανάμεσα στον γενικό εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης (Πασχαλίδου, 2016:75· Ζώνιου – Σιδέρη, 2006:763· Monsen et al., 2014:115). Κάτι τέτοιο, εκ των πραγμάτων δυσχεραίνει την επίτευξη ενός θετικού αποτελέσματος για την ολότητα των μαθητών, καθώς η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί αναντίλεκτα τη βάση στην επιτυχή πραγμάτωση της συνεκπαίδευσης σε ένα δημοκρατικό Σχολείο για Όλους (Conderman et al., 2008:11· Cook & Friend, 1995:1-16· Ζώνιου – Σιδέρη, 2006:764· Παπαστεργίου, 2017:46).

Σημαντική και άκρως ουσιαστική κρίνεται και η επιφυλακτική στάση των γενικών εκπαιδευτικών προς την ιδέα μιας μεικτής τάξης, λόγω της ανησυχίας τους για τους τυπικούς μαθητές. Ενώ, δηλαδή, αντιμετωπίζουν με κατανόηση την ανάγκη ισότιμης αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση, εντούτοις, θέλουν να «προστατεύσουν» τους τυπικούς μαθητές από μια πιθανότητα επιβράδυνσης ή ακόμη και υποβάθμισης της δικής τους γνώσης και προόδου, προκειμένου να συνεκπαιδευτούν με μη τυπικούς συμμαθητές τους (Vaz et al., 2015:2· Παπαστεργίου, 2017:57-58). Σαφώς, τέτοιες απόψεις αναφύονται στους εκπαιδευτικούς λόγω της μη επαρκούς γνώσης τους για τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης (Monsen et al., 2014:114).

Οι προαναφερθείσες επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών επιτείνονται και από τις ελλείψεις υποστηρικτικές υποδομές που παρέχονται σε αυτούς από το κράτος. Σε ικανό αριθμό περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να εκφράζουν παράπονα σε σχέση με το ενισχυτικό υλικό που τους παρέχεται, αλλά κυρίως σε σχέση με τον διδακτικό χρόνο, στα πλαίσια του οποίου καλούνται να αποβούν αποτελεσματικοί σε μια τάξη συνεκπαίδευσης. Είναι εκ των πραγμάτων επαυξημένες οι απαιτήσεις μιας μεικτής τάξης στην οποία οι διαφορετικοί ρυθμοί και τρόποι μάθησης των παιδιών απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς επιπλέον δουλειά και προετοιμασία (Monsen et al., 2014:116· Παπαστεργίου, 2017:62· Πασχαλίδου, 2016:20-22).

Εν προκειμένω, τα αυξημένα καθήκοντα που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί για μια επιτυχημένη διδασκαλία σε αίθουσες συνεκπαίδευσης τροφοδοτούν και τις επιφυλάξεις τους για μια τέτοια προοπτική (Rakar et al., 2017:98). Ο φόρτος εργασίας που ήδη έχουν είναι αυξημένος με αποτέλεσμα να δηλώνουν διστακτικοί σε μια πιθανότητα διαφοροποίησης του τρόπου διδασκαλίας τους, ούτως ώστε να καλύψουν τις ανάγκες ενός άγνωστου γι' αυτούς τύπου μαθητών (Rakar et al., 2017:98). Με το στοιχείο αυτό συνάδει και ο τρόπος αντιμετώπισης προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αρνητική στάση προς τη συνεκπαίδευση, τότε επιδεικνύουν μειωμένες προσδοκίες όσον αφορά την αφομοίωση της γνώσης από τους εν λόγω μαθητές (Vaz et al., 2015:2· Rakar et al., 2017:98-99).

Εν τέλει, καταδεικνύεται και στην περίπτωση της επιτυχούς πραγμάτωσης ενός «Σχολείου για Όλους», ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών, καθότι πέραν των παιδιών, η συνεκπαίδευση αφορά κατ' ουσίαν και αυτούς. Το απότοκο της επίδειξης μιας πρόθυμης στάσης εκ μέρους τους σε συνδυασμό με την επάρκεια των απαραίτητων μέσων και υποδομών, δεν θα είναι άλλο από το όφελος όλων των μαθητών τόσο σε μορφωτικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Rakar et al., 2017:98-99). Σημαντικό στοιχείο που προάγει την επιτυχία του πιο πάνω ζητουμένου είναι η γένεση και διατήρηση στους εκπαιδευτικούς ενός υψηλού αισθήματος «αυτοαποτελεσματικότητας», καθότι αυτό μπορεί να συνδράμει κατά το μέγιστο δυνατό στην ουσιαστική εκπαίδευση όλων των μαθητών στα γενικά σχολεία. Η σημαντικότητα αυτού έγκειται στην αύξηση των προκλήσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο ενός σχολείου εξελισσόμενου στη βάση των αρχών της συνεκπαίδευσης (Di Benedetto & Schunk, 2016:117-8).

Κεφάλαιο 4

Η Έννοια Της

Αυτοαποτελεσματικότητας

4.1 Η Θεωρία Της Αυτοαποτελεσματικότητας (A.Bandura)

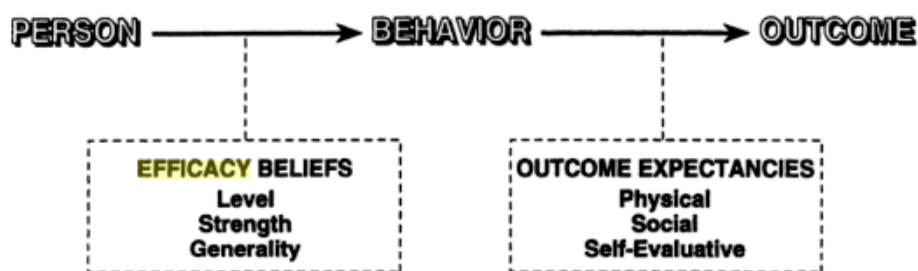
Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ο διακεκριμένος ψυχολόγος και ακαδημαϊκός Albert Bandura ανέπτυξε τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία έμελλε να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του ανθρώπου σε ποικίλες πτυχές του βίου του. Παράλληλα με τη θεωρία αυτή, ο Bandura αποτελεί τον εισηγητή της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, της κοινωνιογνωστικής θεωρίας, καθώς και του γνωστού πειράματος με την κούκλα Bobo¹. Ο Bandura κατέληξε στην ανάπτυξη της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας μετά από επισταμένες μελέτες που σχετίζονταν με τις φοβίες και εν γένει με τις τραυματικές εμπειρίες των ανθρώπων, τις πηγές πρόκλησής τους, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Κάτι τέτοιο τον απασχόλησε ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που εντόπισε ότι το μετατραυματικό άγχος αφορούσε χρόνιες καταστάσεις που παρεμπόδιζαν το άτομο από την ομαλή διαβίωσή του (Benight & Bandura, 2004:1129).

Όπως ο ίδιος ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα, πρόκειται για τις πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με τις ικανότητές τους στην παραγωγή καθορισμένων επιπέδων απόδοσης σε γεγονότα που αφορούν και επηρεάζουν τη ζωή τους (Bandura, 1994:72· Benight & Bandura, 2004:1130). Η σημαντικότητα δε της άποψης του κάθε ατόμου για

¹ Το 1961 ο A. Bandura στην προσπάθειά του να κατανοήσει την έννοια της κοινωνικής μάθησης και συγκεκριμένα τη μίμηση επιθετικών συμπεριφορών πραγματοποίησε το πείραμα «Bobo doll». 3 ομάδες παιδιών, παρατήρησαν ενήλικες να μεταχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο την κούκλα «Bobo». Η 1 μόνο από τις ομάδες παρατηρούσε 1 ενήλικα να κακομεταχειρίζεται την κούκλα. Έπειτα, αφού τους απαγορεύτηκε για ένα διάστημα να παίξουν με οποιοδήποτε παιχνίδι τοποθετήθηκαν σε ένα δωμάτιο, στο οποίο μεταξύ άλλων υπήρχε και η εν λόγω κούκλα. Ως αποτέλεσμα, από το σύνολο των παιδιών, αυτά που είχαν παρατηρήσει τον ενήλικα να κακομεταχειρίζεται την κούκλα ήταν τα μόνα που μιμήθηκαν τη συμπεριφορά που είχαν παρατηρήσει.

την αυτοαποτελεσματικότητά του, έγκειται στο γεγονός ότι αυτή καθορίζει τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης του. Παράλληλα, οι απόψεις του καθενός σχετικά με αυτήν αποτελούν την κινητήριο δύναμη για τις πράξεις και συμπεριφορές του (Bandura, 1977:192· Bandura, 1994:72· Benight & Bandura, 2004:1130). Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας στηρίζεται στην κεντρική αρχή ότι οι ψυχολογικές διεργασίες του ανθρώπου αποτελούν το μέσο για τη δημιουργία και την ενίσχυση των προσδοκιών του για τον ίδιο του τον εαυτό (Bandura, 1977:193).

Κατ' επέκταση, κάτι τέτοιο οδηγεί στην ανάλυση της έννοιας της «προσδοκίας» και στον τρόπο που αυτή δύναται να σχετίζεται με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Η πρώτη περιλαμβάνει δύο συστατικά στοιχεία: την «προσδοκία της ικανότητας» και την «προσδοκία του αποτελέσματος». Ανάμεσα στα δύο αυτά συστατικά μεσολαβεί η συμπεριφορά του ατόμου (Bandura, 1977:193). Αυτή καθορίζει στο εσωτερικό του ατόμου την «προσδοκία του αποτελέσματος», καθώς αποτελεί την εκτίμησή του ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά θα επιφέρει και ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αντίθετα, η «προσδοκία της ικανότητας», η οποία δεν καθορίζεται από τη συμπεριφορά του ατόμου, αποτελεί την πεποίθησή του ότι μπορεί να προβεί επιτυχώς σε μια ενέργεια που προαπαιτείται για την επίτευξη του ποθούμενου αποτελέσματος. Η διαφοροποίηση των δύο, έγκειται στο ότι μπορεί το άτομο να πιστεύει ότι μια συγκεκριμένη πράξη θα έχει μια συγκεκριμένη έκβαση. Παρά ταύτα, αν αναπτύξει κάποιες αμφιβολίες για το αν όντως δύναται να φέρει εις πέρας το ποθούμενο αποτέλεσμα, αυτή η διεργασία θα επηρεάσει κατ' επέκταση και το τελικό αποτέλεσμα (Bandura, 1977:193). Τέσσερις μείζονος σημασίας διεργασίες συνδέονται ταυτόχρονα με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας. Πρόκειται για διαδικασίες γνωστικές, συναισθηματικές, κινητικές, καθώς και διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Bandura, 1994:72· Benight & Bandura, 2004:1131).



Διάγραμμα 1: Παρουσίαση της Σχέσης Ανάμεσα στην Προσδοκία της Ικανότητας και Την Προσδοκία του Αποτελέσματος. (Bandura, 1998:53)

Μια πληθώρα μετα-αναλύσεων και ερευνών που έλαβαν χώρα κατά καιρούς (Benight & Bandura, 2004:1131) συγκλίνουν στο ίδιο συμπέρασμα: ο έλεγχος του αισθήματος άγχους και του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου καθορίζει εν γένει και την ποιότητα ζωής του. Όταν το εν λόγω αίσθημα είναι αυξημένο, τότε το άτομο παρουσιάζει υψηλά ποσοστά ανθεκτικότητας στις δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν και αυξάνεται παράλληλα η πίστη στον εαυτό του για το ότι έχει τις δυνάμεις να ελέγξει και να υπερνικήσει τις τυχόν στρεσογόνες καταστάσεις που θα του παρουσιαστούν. Εν αντιθέσει, οι άνθρωποι που δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους και αμφιβάλουν γι' αυτές, αποφεύγουν ως απειλητική την ανάληψη ευθυνών και αναπτύσσουν χαμηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους (Benight & Bandura, 2004:1131).

4.1.2 Πηγές Που Επιδρούν Στο Αίσθημα Αυτοαποτελεσματικότητας

Τέσσερεις είναι οι πηγές που σύμφωνα με τον εισηγητή της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας έχουν τη δύναμη να την επηρεάσουν. Στην πρώτη θέση βρίσκονται οι εμπειρίες του κάθε ατόμου. Τα περιστατικά επιτυχίας ή αποτυχίας που έχει βιώσει κατά τη διάρκεια της ζωής του ο άνθρωπος ενισχύουν ή αποδομούν αντίστοιχα το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς του. Αν δηλαδή ο άνθρωπος βιώσει στη ζωή του την επιτυχία χωρίς να καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια, τότε αναπόδραστα αναμένει ότι κάτι τέτοιο θα συμβαίνει ες αεί. Άρα, στην περίπτωση που ακολουθήσει κάποια αποτυχία, τότε αποθαρρύνεται και μειώνεται η εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. Αυτό που φαίνεται να μην έχει αντιληφθεί ο άνθρωπος είναι το ότι η επιτυχία είναι ένα αίσθημα που σαφώς και μπορεί να βιώσει, αφού όμως καταβάλει αρχικά την απαιτούμενη σε κάθε περίπτωση προσπάθεια (Bandura, 1977:195· Bandura, 1994:72-73).

Η δεύτερη πηγή διαμόρφωσης του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου εντοπίζεται στην έννοια των προτύπων. Ο άνθρωπος πάντα είχε την τάση να παρατηρεί τις συμπεριφορές και τα αντίστοιχα αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν σε άλλους ανθρώπους. Κατ' επέκταση, συνδέει στο μυαλό του τα όσα παρατηρεί αναμένοντας ότι εάν επιδείξει και ο ίδιος αντίστοιχες συμπεριφορές, τότε αναπόφευκτα θα βιώσει και τα αντίστοιχα με τον συνάνθρωπό του αποτελέσματα (Bandura, 1977:195-196· Bandura, 1994:73). Αυτό βέβαια συμβαίνει στην περίπτωση που θα ταυτιστεί με το άτομο του οποίου τη συμπεριφορά παρατηρεί (Bandura, 1994:73).

Η κοινωνική-λεκτική πειθώ αποτελεί τον τρίτο παράγοντα διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Αν, δηλαδή, το άτομο πεισθεί προφορικά ότι δύναται να ολοκληρώσει επιτυχώς μια ενέργεια, τότε πιθανόν θα καταβάλει την απαιτούμενη προσπάθεια, έχοντας διαμορφώσει εσωτερικά θετική εικόνα για τις ικανότητές του (Bandura, 1977:196-198· Bandura, 1994:73-74). Το επίρρημα «πιθανόν» έχει ισχυρή θέση στην περίπτωση αυτή, καθώς κάτι τέτοιο θα συμβεί μόνο στην περίπτωση που κοινωνικά και λεκτικά καταφέρουν οι άλλοι να ενσταλάξουν στο άτομο υψηλές πεποιθήσεις για την προσωπική του αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1994:74).

Ολοκληρώνοντας, στην τέταρτη θέση συναντώνται η σωματική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, στις οποίες εν μέρει στηρίζεται για να κρίνει τις δυνατότητές του. Σε πλείστες των περιπτώσεων, ο άνθρωπος έχει την τάση να αποδίδει τις καταστάσεις άγχους και έντασης που βιώνει στις σωματικές του αντοχές. Κάτι τέτοιο τον αποτρέπει αβίαστα από την καταβολή της όποιας προσπάθειας, προκειμένου να επιτύχει την «προσδοκία του αποτελέσματος». Εκ παραλλήλου, η διάθεση του ατόμου αποτελεί πολλές φορές πηγή επηρεασμού της αυτοαποτελεσματικότητάς του, δεδομένου του ότι ανάλογα με το αν είναι ευδιάθετος ή όχι, θα προβεί στην επιτέλεση της απαιτούμενης προσπάθειας για να πετύχει το αποτέλεσμα που επιθυμεί. Άρα, αυτό που ο ίδιος ο Bandura εισηγείται ότι πρέπει να γίνει στην περίπτωση αυτή είναι να καταβληθεί προσπάθεια να αποσυνδέσει το άτομο τη φυσική του κατάσταση από την ικανότητά του να πετύχει ένα στόχο. Την ίδια στιγμή πρέπει να εξευρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι με τους οποίους θα μειώσει το άγχος και την ένταση που βιώνει, χωρίς να επαναπαύεται στην απλή συσχέτισή τους με τη φυσική του κατάσταση (Bandura, 1977:199· Bandura, 1994:74-75).

Εν κατακλείδι, όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, η ισχυρή αίσθηση της αποτελεσματικότητας ενισχύει την ανθρώπινη ολοκλήρωση και την προσωπική ευημερία του ανθρώπου μέσα από πολλούς τρόπους. Κάτι τέτοιο στηρίζεται στο γεγονός ότι τα άτομα με υψηλή αυτοπεποίθηση τολμούν να αναλάβουν απαιτητικά καθήκοντα που πρέπει να αντιμετωπιστούν ως προκλήσεις παρά ως απειλές που πρέπει να αποφευχθούν. Μια τέτοια προοπτική εξηγεί εναργώς τον τρόπο με τον οποίο αυτά συνδέονται με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, το οποίο μελετάται στην επόμενη κατά σειρά υποενότητα.

4.2 Η Έννοια Της Αυτοαποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση

Είναι κοινώς παραδεκτό ότι οι προκλήσεις με τις οποίες αναπόδραστα θα έρθει αντιμέτωπος ένας εκπαιδευτικός με το πέρασμα των χρόνων πληθαίνουν, καθώς καλείται πλέον να διδάξει σε ένα «Σχολείο για Όλους». Για να αποβεί αποτελεσματικός στο λειτούργημα που έχει να επιτελέσει σύμφωνα με τον ίδιο τον Bandura, δεν επαρκούν μόνο οι ικανότητες, αλλά εξίσου απαραίτητο συστατικό είναι και το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1986:95).

Αρκετές προσπάθειες καταβλήθηκαν κατά καιρούς από τους επιστήμονες για να δοθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Όλες οι εκδοχές συγκλίνουν στο γεγονός ότι πρόκειται για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητά τους να επιτελέσουν το έργο τους βρισκόμενοι σε καθορισμένες συνθήκες εργασίας, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα σε κάθε τύπο μαθητή που έχουν να διδάξουν (Fackler & Malmberg, 2016:185· Holzberger & Kunter, 2013: 774· Tsakiridou, 2016: 28· Bandura 1997, οπ. αναφ. στο Schunk & DiBenedetto, 2018:117). Όπως έχει καταδειχθεί μέσα από έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζονται πιο αφοσιωμένοι στο έργο τους, είναι και αυτοί που παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, βιώνοντας παράλληλα σε χαμηλότερο βαθμό αισθήματα άγχους (Fackler & Malmberg, 2016:185).

Αναζητώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έχει καταδειχθεί ότι αυτοί είναι αρκετοί. Καταρχάς, παλαιότερες έρευνες, όπως των Chester & Beautin (1996), Cousins et al. (1996) και Motallebzadeh et al. (2014) κατέδειξαν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ηλικία του εκπαιδευτικού, η οποία κατ' επέκταση, συνδέεται άρρηκτα και με την εμπειρία του, ενώ αντίθετα νεότερες έρευνες όπως των Klassen & Chiu (2010) δεν κατέδειξαν τα ίδια αποτελέσματα, αφού τα ευρήματα της έρευνάς τους δεν κατέδειξαν σημαντική συσχέτιση των ίδιων μεταβλητών (Fackler & Malmberg, 2016:186). Παράλληλα, όσον αφορά τον παράγοντα της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού στο σπίτι, κάποιες έρευνες, όπως των Giallo and Little (2003) αποφάνθηκαν ότι αυτό όντως επηρεάζει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα, έρευνες όπως των Ruble et al. (2011) κατέδειξαν ότι ενώ υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα σε φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις που επιδρούν στο αίσθημα

αυτοαποτελεσματικότητας, δεν καταδείχθηκε κάποια συσχέτιση ανάμεσα στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού στο σπίτι και στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας.

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δημογραφικά στοιχεία όπως αυτό της ηλικίας σε συνδυασμό με την εμπειρία του εκπαιδευτικού, αλλά και η προσωπική προετοιμασία του στο σπίτι δεν επιδρούν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας όλων των εκπαιδευτικών κατά τον ίδιο σταθερό τρόπο. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οδηγεί στην αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης και άλλων παραγόντων, οι οποίοι να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ταύτιση στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, παράγοντες που διερευνήθηκαν για το κατά πόσον επηρεάζουν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι η προτέρα κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το φύλο, ο φόρτος εργασίας και οι στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών (Fackler & Malmberg, 2016:186-187· Odanga et al., 2015:193· Tsakiridou, 2016:120-128). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνες όπως των Skaalvik & Skaalvik (2010) παράγοντα αποτελεί και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, στις εν λόγω συνθήκες εργασίας, συμπεριέλαβαν τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών, τα περιορισμένα χρονικά περιθώρια που έχουν για να μεταδώσουν τις απαιτούμενες γνώσεις στους μαθητές, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτούς και τους γονείς των παιδιών, ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους, αλλά και ανάμεσα σε αυτούς και τους ανωτέρους τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010:1064-1065· Skaalvik & Skaalvik, 2014:68-69· Tsakiridou, 2016:120-121).

Αναζητώντας επιπλέον πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εντοπίζεται ως τέτοια πηγή και το αίσθημα που έχουν για το γεγονός ότι η δική τους απόδοση κρίνεται από την απόδοση των μαθητών τους (Skaalvik & Skaalvik, 2017:157· Tsakiridou, 2016:116). Αυτά τα δύο όμως δεν θα έπρεπε να συνδέονται, αφού η επίδοση των μαθητών δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό (Skaalvik & Skaalvik, 2017:157). Στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έρευνες όπως της Hicks (2012) και Tsakiridou (2016), έρχονται να προσθέσουν και την πεποίθηση τους για τις ικανότητες τους ως προς την ευρύτερη διαχείριση της τάξης, αλλά και τη συνεχή επιμόρφωσή τους. Παράλληλα, η καθιέρωση

των νέων τεχνολογιών στα σχολεία φαίνεται να επηρεάζει ποικιλοτρόπως το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Odanga et al., 2015:193-194· Tsakiridou, 2016:176-177).

Πάντως, όλα τα προαναφερθέντα, μπορούν αβίαστα να συνοψισθούν στο θεωρητικό σχήμα των τριών τομέων, τους οποίους περιέγραψαν οι Tschannen - Moran and Hoy (2001). Σύμφωνα με το εν λόγω σχήμα, οι 3 τομείς που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι: η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης, η δυνατότητα διαχείρισης της τάξης και τέλος, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που επιλέγει να χρησιμοποιήσει (Tschannen – Moran & Hoy, 2001:790· Theodoulou, 2018:26).

Ο πρώτος τομέας αναφέρεται στις προσπάθειες που καταβάλλει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να προκαλέσει επιτυχώς την ενεργητική απόκριση και τη γενικότερη συμμετοχή των μαθητών του στο μάθημα. Ο δεύτερος εμπερικλείει περισσότερες απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό μιας τάξης, λόγω του ότι σε αυτόν εμπίπτουν τόσο η ικανότητα εξεύρεσης τρόπων ελέγχου της τάξης, όσο και η ικανότητά του να εφευρίσκει και να εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους για την υποστήριξη των μαθητών προς την επιτυχή ολοκλήρωση των προτιθέμενων μαθησιακών στόχων (Tschannen – Moran & Hoy, 2001:797-798· Theodoulou, 2018:26). Ο τελευταίος τομέας επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς αυτός σχετίζεται με την ικανότητά τους να κάνουν χρήση των κατάλληλων σε κάθε περίπτωση στρατηγικών, οι οποίες θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική μάθηση των παιδιών (Tschannen – Moran & Hoy, 2001:799· Theodoulou, 2018:26).

Πολλές έρευνες, όπως αυτές των Gibson & Dembo (1984), έχουν λάβει χώρα κατά καιρούς, προκειμένου να καταστεί δυνατό να εξευρεθεί από τους επιστήμονες μια όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές είχαν αναλύσει δύο παράγοντες επηρεασμού της αυτοαποτελεσματικότητας των διδασκόντων. Ονόμασαν τον πρώτο «προσωπική – διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα», ενώ το δεύτερο «γενική – διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα». Ο πρώτος αναφέρεται στις προσωπικές ικανότητες του εκπαιδευτικού ως άτομο, ενώ ο δεύτερος αφορά σε εξωγενείς παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στην αυτοαποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού. Ένας συνδυασμός

των δύο σύμφωνα με τους Gibson & Demo (1984) οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της εξεύρεσης νέων στρατηγικών διδασκαλίας (Tsakiridou, 2016:30). Τροποποιημένες κλίμακες αυτής αναπτύχθηκαν κατά καιρούς για επίτευξη πιο αξιόλογης μέτρησης με χαρακτηριστικές αυτές των Ashton et al., (1984), Guskey & Passaro, (1994), Coladarci & Fink (1995), Coladarci & Breton (1997).

Οι Tschannen – Moran et al. (1998:228) σε ένα επόμενο στάδιο, ανέπτυξαν ένα ευρέως αποδεκτό μοντέλο που σχετίζεται με την επονομαζόμενη «κυκλική φύση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών». Για την ανάπτυξη του στηρίχτηκαν στη θεωρία του Bandura (1977, 1994) για τις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους διαμορφώνονται μέσα από τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που αντλούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο κινούνται, καθώς και τις προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητές τους. Κατευθυνόμενοι από αυτά, προβαίνουν σε ένα είδος ανάλυσης της διδακτικής του πλαισίου, αξιολογώντας κατ' επέκταση και τη διδακτική τους ικανότητα (Tsakiridou, 2016:34· Κατάκη, 2017:59). Το μοντέλο των Tschannen – Moran και των συνεργατών της, δέχτηκε αργότερα έντονη κριτική από τον Wyatt (2014), ο οποίος διαφώνησε με τη φιλοσοφία του.

Τρία χρόνια αργότερα η Tschannen-Moran σε συνεργασία με την Hoy αναγνωρίζοντας την ανάγκη βελτίωσης του προηγούμενου εργαλείου που η Tschannen-Moran και οι συνεργάτες της είχαν αναπτύξει το 1998, προβαίνουν στην επεξεργασία μιας νέας κλίμακας (Tschannen-Moran & Hoy, 2001:800). Η κλίμακα αυτή ονομάστηκε από τους ίδιους Ohio State teacher efficacy scale (OSTES), επικράτησε όμως να ονομάζεται Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale (TSSES) (Κατάκη, 2017:59· Klassen et al., 2010:67· Theodoulou, 2018:69· Tsigilis et al., 2010:153). Αποτελείται από τρεις διαστάσεις, οι οποίες είναι οι διδακτικές στρατηγικές, θέματα διαχείρισης της τάξης και θέματα που σχετίζονται με την αφοσίωση των μαθητών. Η εκτενής μορφή της κλίμακας αποτελείται από 24 σημεία, ενώ η σύντομη από 12.

Ως συνέχεια, οι Morris et al. (2017) μετά από μια εκτεταμένη μελέτη των σχετικών ερευνών που έλαβαν χώρα από το 1977 με την εισήγηση του Bandura, μέχρι και το 2015, πρότειναν ένα αναθεωρημένο μοντέλο που αφορά στη σχέση μεταξύ των πηγών

πληροφοριών και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές αυτοί, πρόσθεσαν στο μοντέλο των Tschannen – Moran et al. (1998) πηγές πληροφοριών που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, όπως αυτές που σχετίζονται με τις γνώσεις τους για τις νέες τεχνολογίες (Morris et al., 2017:819· Κατάκη, 2017:61).

Πέραν των πιο πάνω, αναπτύχθηκαν και άλλα εξίσου σημαντικά εργαλεία για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το «Teacher Self-Efficacy Scale» (TSES) των Woolfolk & Hoy (1990) περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες μέτρησης εκ των οποίων η πρώτη μετρά την προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή στοιχεία που σχετίζονται με την αντίληψη για τις ικανότητές τους. Η δεύτερη μετρά τη γενική αυτοαποτελεσματικότητά τους, δηλαδή την αντίληψή τους για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν γεγονότα που σχετίζονται με το περιβάλλον τους (Ταραρά, 2015· Woolfolk & Hoy, 1990).

Το Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (TISES) των Brouwers & Tomic (2001), αποτελείται από τρεις υποκλίμακες μέτρησης. Η πρώτη στη σειρά μετρά την αποτελεσματικότητα που σχετίζεται με τη διαχείριση των μαθητών μέσα στην τάξη, η δεύτερη ερευνά την αποτελεσματικότητα που πηγάζει από τις σχέσεις με τους συναδέλφους και η τρίτη τη συσχέτιση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με τη διεύθυνση του σχολείου στο οποίο διδάσκει (Ταραρά, 2015:32).

Επίσης, αναπτύχθηκε το Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) των Skaalvik & Skaalvik (2007), το οποίο βασίστηκε στο εργαλείο των Tschannen-Moran & Hoy (2001) και του οποίου τις τρεις διαστάσεις επέκτειναν σε έξι. Οι διαστάσεις αυτές αφορούν κατά σειρά στη διαδικασία της διδασκαλίας, στην εξεύρεση των κατάλληλων μεθόδων, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, στην παρότρυνση των μαθητών, στην ικανότητα τήρησης πειθαρχίας στην τάξη, στη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς και τέλος στην ικανότητα προσαρμογής στις τυχόν αλλαγές που προκύπτουν (Γλυνού, 2017:38· Ταραρά, 2015:32).

Επιπρόσθετα, οι Dellinger et al., (2008), αναπτύσσουν στις Η.Π.Α το Teachers' Efficacy Beliefs System – Self-form (TEBS -self), το οποίο επίσης βασίστηκε στις οδηγίες του A. Bandura για την ορθή μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας (1997). Το εργαλείο αυτό

αναπτύχθηκε, για να μετρά-μέσα από 30 σημεία- την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στο πλαίσιο αποκλειστικά της τάξης τους (Dellinger et al., 2008:756).

Όπως προκύπτει από όλα τα πιο πάνω, ιδιαίτερη προσοχή δίνεται πλέον από τους ερευνητές στο θέμα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, γεγονός που αποδεικνύει και τον μείζονος σημασίας ρόλο της στη διαδικασία της μάθησης εν γένει. Είναι σαφές ότι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των διδασκόντων, είναι σημαντικό να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα, προκειμένου οι ίδιοι να επιτελούν με τον αναμενόμενο ζήλο το έργο τους, επιφέροντας κατ' αυτό τον τρόπο θετικά αποτελέσματα και στην πολύπλευρη εκπαίδευση των μαθητών τους. Αντ' αυτού, συχνό είναι το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ένα αίσθημα εξουθένωσης, που παρεμποδίζει την αύξηση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Τόσο το φαινόμενο αυτό, όσο και οι παράγοντες που το επιτείνουν, θα αποτελέσουν το θέμα της επόμενης υποενότητας.

4.3 Αυτοαποτελεσματικότητα Και Αίσθημα Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Ένας ανασταλτικός παράγοντας της διατήρησης του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε υψηλά επίπεδα, είναι το αίσθημα εξουθένωσης που πολύ συχνά βιώνουν στον εργασιακό τους χώρο. Προκειμένου όμως να καταστεί επαρκώς κατανοητή η σύνδεση αυτή, θα επιχειρηθεί στο παρόν σημείο να παρουσιαστεί η γενικότερη έννοια του αισθήματος επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η πρώτη φορά που έγινε χρήση του όρου επαγγελματική εξουθένωση ή burnout, όπως συναντάται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, είναι το 1969 από τον H. Bradley, σε μια προσπάθεια να περιγράψει ένα φαινόμενο που εντόπισε στο χώρο των επαγγελματιών που σχετίζονται με την παροχή βοήθειας ή και υπηρεσιών σε άλλα άτομα (Νιέτος, 2017:54). Αυτός όμως που διερεύνησε επισταμένα και ανέλυσε εις βάθος τον όρο είναι ο κλινικός ψυχολόγος Herbert Freudenberger. Αρχικά, το 1975 δημοσίευσε ένα άρθρο επιθυμώντας να περιγράψει σε αυτό τα συναισθήματα εσωτερικής κούρασης, άγχους και εξάντλησης που βίωνε αυτός και οι συνάδελφοί του μέσα από την αλληλεπίδρασή τους

με τοξικομανείς ασθενείς (Γλυνού, 2017:19· Maslach et al., 2008:88· Motallebzadeh et al., 2014:1256· Νιέτος, 2017:54· Schaufeli, 2017:107· Ταραρα, 2015:26· Yu et al., 2015:702).

Την ίδια περίοδο με τον Freudenberger και ανεξάρτητα από τη δική του έρευνα, η Christina Maslach και οι συνεργάτες της (1976) ανέπτυξαν τον ίδιο όρο. Η αρχή έγινε όταν μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποιούσαν σε άτομα που εργάζονταν σε επαγγέλματα παροχής βοήθειας ή και υπηρεσιών σε άλλα άτομα, εντόπισαν κάποια κοινά συναισθήματα εξουθένωσης, λόγω της απαιτητικής φύσης του επαγγέλματός τους (Motallebzadeh et al., 2014:1256· Νιέτος, 2017:54· Schaufeli, 2017:107· Yu et al., 2015:702). Αυτό που η Maslach με τους συνεργάτες της (1976) είχαν συμπεράνει είναι ότι αυτό ακριβώς το αίσθημα εξουθένωσης που βίωναν οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι είχε αρνητικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους προς τους ασθενείς και πελάτες τους και πως εν τέλει περνούσαν κρίσεις που αφορούσαν την επαγγελματική τους επάρκεια (Maslach et al., 2008:88· Schaufeli, 2017:107-108).

Το 1981, οι Maslach & Jackson ανέπτυξαν ένα ευρέως διαδεδομένο και εύκολο στη χρήση εργαλείο που έμεινε γνωστό ως «Maslach Burnout Inventory» (MBI) (Maslach & Jackson, 1981:100-101· Maslach et al., 2008:92· Schaufeli, 2017:108). Το MBI αποτελείται από 22 σημεία στο σύνολό του, τα οποία χωρίζονται σε τρεις υποκλίμακες. Η πρώτη αποτελείται από 9 ερωτήματα, τα οποία εξετάζουν τη συναισθηματική εξάντληση. Η δεύτερη περίπτωση στην οποία εξετάζεται η αποπροσωποποίηση αποτελείται από 5 ερωτήσεις, ενώ η τρίτη στην οποία εξετάζεται η προσωπική ολοκλήρωση που σχετίζεται με το αίσθημα της επάρκειας και της προσωπικής επιτυχίας, αποτελείται από 8 ερωτήσεις.

Ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός δεν έχει συμφωνηθεί από τους επιστήμονες, καθώς έχουν αναπτυχθεί αρκετές διαφορετικές εκδοχές του. Ο λόγος είναι γιατί όλοι οι προσδοθέντες ορισμοί είναι βασισμένοι σε εμπειρικές περιγραφές και όχι σε θεωρητικά μοντέλα (Maslach et al., 2008:89· Νιέτος, 2017:54). Οι ορισμοί για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: σε αυτούς που την περιγράφουν ως κατάσταση και σε αυτούς που την περιγράφουν ως μια δυναμική διαδικασία (Νιέτος, 2017:54-55· Schaufeli, 2017:108).

Όπως παρουσιάζονται στο Νιέτου (2017:54-55), στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ορισμοί των Brill, (1984), Maslach & Jackson, (1986), Pines & Aronson, (1988). Οι ορισμοί

αυτοί παρουσιάζουν δε κάποια κοινά χαρακτηριστικά, καθώς όλοι δίνουν έμφαση στα ψυχικά χαρακτηριστικά των ατόμων που σχετίζονται με αισθήματα κόπωσης ή ακόμη και κατάθλιψη. Παράλληλα, κοινό στοιχείο αποτελεί και ο εντοπισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία απορρέει από την αρνητική στάση του ατόμου και όχι από τις μειωμένες ικανότητες του στο να ανταπεξέλθει στις εκάστοτε συνθήκες.

Αντίθετα, στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι ορισμοί που δόθηκαν από τους Cherniss, (1980), Edelwich & Brodsky, (1980). Στην περίπτωση αυτή, τα άτομα λόγω του ότι βιώνουν έντονα το εργασιακό άγχος διάγουν κάποια στάδια, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την εν τέλει αλλαγή της συμπεριφοράς τους, αφού αισθάνονται ότι δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις εργασιακές τους απαιτήσεις, αίσθημα που προέρχεται από τα μειωμένα ψυχικά αποθέματα που αυτοί διαθέτουν (Νιέτος, 2017:54).

Εν προκειμένω, παρόλες τις διαφορετικές εκδοχές που έχουν δοθεί στον ορισμό, αυτό που τις συνδέει είναι το γεγονός ότι όλες συγκλίνουν στα εξής χαρακτηριστικά: καταρχάς, πρόκειται για μια κατάσταση εξουθένωσης που βιώνεται σε ατομικό επίπεδο. Παράλληλα, είναι μια κατάσταση που βιώνεται ως εσωτερική ψυχολογική εμπειρία που περιλαμβάνει κίνητρα, στάσεις, προσδοκίες και συναισθήματα. Τέλος, αφορά αρνητική εμπειρία για το άτομο, καθώς προκαλεί ποικίλα προβλήματα, δυσφορία και συναισθήματα έντονης εσωτερικής πίεσης που εξωτερικεύεται ενίοτε και ως εσωτερική κόπωση (Maslach et al., 2008:89-90· Yu et al., 2015:702-703).

Οι καταστάσεις που παρουσιάστηκαν πιο πάνω καθιστούν σαφή την σύνδεση του αισθήματος της επαγγελματικής εξουθένωσης με αυτό της αυτοαποτελεσματικότητας και στο χώρο των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί και αυτό ένα από τα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών η και βοήθειας σε άλλους ανθρώπους. Έρευνες, όπως αυτή των Friedman and Farber (1992) και Yu et al., (2015), έχουν καταδείξει ότι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους, παρουσίαζαν ταυτόχρονα υψηλά επίπεδα του αισθήματος εξουθένωσης. Λόγω λοιπόν της σύνδεσης των δύο, αυτό θα αποτελέσει και το θέμα της επόμενης υποενότητας.

4.3.1 Αυτοαποτελεσματικότητα Και Εξουθένωση Των Εκπαιδευτικών

Το αίσθημα της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει καταδειχθεί να κατέχει ρόλο μεσολαβητή όσον αφορά τα επίπεδα αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας που εν

τέλει επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί (Yu et al., 2015:701). Στο αποτέλεσμα αυτό οδηγεί το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ενέχει από τη φύση του αυξημένα επίπεδα πίεσης σε σχέση με άλλα επαγγέλματα (Skaalvik & Skaalvik, 2010:1060· Yu et al., 2015:702). Το στοιχείο που αποδεικνύεται να διαφέρει στην αίσθηση αυτών των φαινομένων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, είναι οι παράγοντες που τα προκαλούν (Motallebzadeh et al., 2014:1256· Yu et al., 2015:702).

Η σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες μπορεί να χαρακτηριστεί αμφίδρομη. Κάτι τέτοιο ισχύει δεδομένου του γεγονότος ότι στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, τότε κάτι τέτοιο εσωτερικά τους οδηγεί αναπόδραστα στη αύξηση του αισθήματος εξουθένωσης και αντίθετα (Motallebzadeh et al., 2014:1256· Skaalvik & Skaalvik, (2010)· Wang et al., 2015:127). Για το λόγο αυτό μάλιστα ο Leiter (1993), χαρακτήρισε το αίσθημα εξουθένωσης (burnout) ως «κρίση αυτοαποτελεσματικότητας» (Yu et al., 2015:702).

Η προαναφερθείσα σχέση αποδεικνύεται και μέσα από το γεγονός ότι έρευνες, όπως των Friedman & Farber (1992) και Ozdemir (2007) κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη τους -και κατ' επέκταση χαμηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας- παρουσίαζαν υψηλό αίσθημα εξουθένωσης. Αντίθετα, όμως, ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας στην περίπτωση των εκπαιδευτικών με υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας και εμπιστοσύνης στην ικανότητα τους για επιβολή πειθαρχίας στην τάξη. Από την άλλη πλευρά, έρευνες όπως αυτή των Egyed & Short (2006), Ruble, et al., (2011), Conen et al. (2012) και Fernet et al., (2012) κατέδειξαν ότι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ήταν το αποτέλεσμα του αισθήματος εξουθένωσης που αυτοί αισθάνονταν (Yu et al., 2015:702).

Ως συνέχεια των πιο πάνω, οι έρευνες των Schwarzer και Hallum (2008), Ruble, et al., (2011), Conen et al. (2012) και Fernet et al., (2012) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας αποδεικνύεται διορθωτικός για το αίσθημα εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο μοτίβο, οι Schwarzer και Hallum (2008), προχωρούν ένα βήμα παρακάτω, χαρακτηρίζοντας το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως μια προστατευτική ασπίδα που από τη μια τους θωρακίζει από τις δυσκολίες και από την άλλη τους στηρίζει στο θέμα της

επαγγελματικής εξουθένωσης που τυχόν βιώνουν (όπ. αναφ. Νιέτος, 2017:83). Συμπληρωματικά, η έρευνα των Motallebzadeh et al. (2014) κατέληξε, μεταξύ άλλων, στο συμπέρασμα ότι το αίσθημα κάποιων εκπαιδευτικών ότι αυτοί είναι επιτυχημένοι στο επάγγελμά τους, αποτελούσε γι' αυτούς ενισχυτικό παράγοντα στην αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους που τυχόν προέκυπταν στο σχολικό χώρο και οι οποίοι πιθανότητα θα αποτελούσαν πηγή πρόκληση αισθήματος εξουθένωσης.

Άξια αναφοράς είναι η έρευνα που πραγματοποίησε ο Khezerlou (2013). Σε αυτήν ο ερευνητής επεδίωξε να διερευνήσει την περίπτωση συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και του μοντέλου που ανέπτυξαν οι Skaalvik & Skaalvik (2007) για την αυτοαποτελεσματικότητα. Το μοντέλο αυτό είναι γνωστό με την επωνομασία «Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale» (NTSES) (Γλυνού, 2017:38).

Το εν λόγω μοντέλο των Skaalvik & Skaalvik (2007), όπως παρουσιάστηκε και σε προηγούμενη υποενότητα, αναφέρεται στις εξής διαστάσεις αυτοαποτελεσματικότητας: στη διαδικασία της διδασκαλίας, στην εξεύρεση των κατάλληλων μεθόδων, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, στην παρότρυνση των μαθητών, στην ικανότητα τήρησης πειθαρχίας στην τάξη, στη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς και τέλος, στην ικανότητα προσαρμογής στις τυχόν αλλαγές που προκύπτουν (Γλυνού, 2017:38). Η έρευνα του Khezerlou (2013) προσπάθησε να διερευνήσει τη συσχέτιση των πιο πάνω διαστάσεων με τις 3 διαστάσεις τη επαγγελματικής εξουθένωσης: την αποπροσωποποίηση, τη συναισθηματική εξάντληση και τέλος την προσωπική επίτευξη (Γλυνού, 2017:81).

Η έρευνα κατέδειξε τελικά στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε δύο περιπτώσεις: ανάμεσα στη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς και στην αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη από τη μια και ανάμεσα στη διάσταση της διδασκαλίας και της αποπροσωποποίησης από την άλλη (Khezerlou, 2013:1186· Γλυνού, 2017:38). Κάτι τέτοιο συνεπάγεται ότι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους και με τους γονείς των μαθητών τους επιδρά στη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης που αφορά στην αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη.

Ομοίως και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αισθάνονται κατά την ώρα της διδασκαλίας επιδρά στη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης που αφορά στην αποπροσωποποίηση.

Εν κατακλείδι, με βάση τα πιο πάνω στοιχεία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται στο πλαίσιο μιας αμφίδρομης σχέσης με το αίσθημα εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Όπως διαφαίνεται και από τις έρευνες που ενδεικτικά αναφέρθηκαν πιο πάνω, η σχέση αυτή παρουσιάζει μια σταθερότητα στη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτές. Το ζητούμενο λοιπόν αναδύεται και πάλι το ίδιο με αυτό που αναφέρθηκε στο σημείο όπου παρουσιάζονταν οι παράγοντες που επιδρούν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Είναι δηλαδή καθοριστικής σημασίας η εξεύρεση των στοιχείων εκείνων που δύνανται να επηρεάσουν θετικά το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, γεγονός που αναπόδραστα θα οδηγήσει και στη μείωση συνακόλουθων καταστάσεων όπως αυτής του αισθήματος εξουθένωσης.

Τέλος, οι προαναφερθείσες καταστάσεις είναι δυνατό να συσχετιστούν με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης της συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία. Ο λόγος είναι γιατί για μια επιτυχή εφαρμογή της απαιτούνται αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, καθώς και στις σχέσεις με γονείς και συναδέλφους. Για να είναι όμως σε θέση ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να προβεί στα πιο πάνω προϋποτίθεται μια θετική αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς του, κάτι που θα μειώσει και το αίσθημα εξουθένωσης, για να μπορέσει κατ' επέκταση να ανταποκριθεί στα ζητούμενα μιας επιτυχούς πραγμάτωσης της συνεκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σημαντικό στο επόμενο σημείο του κειμένου να εξεταστεί η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης.

4.4 Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Σε Ένα «Σχολείο Για Όλους»

Η προοπτική και η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς καλούνται να αναδιαμορφώσουν τις ήδη χρησιμοποιούμενες πρακτικές τους, ούτως ώστε να καταστούν αποτελεσματικοί σε μια τάξη με διαφορετικούς τύπους μαθητών. Μια τέτοια κατάσταση προκαλεί επιπλέον άγχος και

πίεση στους εκπαιδευτικούς, αισθήματα που αναπόδραστα επηρεάζουν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Urton et al., 2014:151).

Αυτό που έχει καταδειχθεί μέσα από μια πληθώρα ερευνών (Drake, 1994· Guskey, 1988· Palardy & Rumberger, 2008· Shiarma et al., 2016· Zee & Koomen, 2016) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας ήταν υψηλά, αντιμετώπισαν θετικά τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τους Palardy & Rumberger (2008), όσο υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να είναι θετικοί στην εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας που θα προωθούν την συνεκπαίδευση (Tsimpri, 2017:61).

Όπως αναφέρει η Κατάκη (2017:64-65), σύμφωνα με τις έρευνες των Shiarma et al. (2016) και Zee & Koomen (2016) οι εκπαιδευτικοί με υψηλό το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, είχαν περισσότερες προσδοκίες από τις ικανότητες τόσο των τυπικών, όσο και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αισθάνονταν πιο ικανοί να διδάξουν σε μια τάξη συνεκπαίδευσης και πιο υπεύθυνοι για μια αποτελεσματική διδασκαλία σε διαφορετικούς τύπους μαθητών. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός με τα χαρακτηριστικά αυτά, παρουσιάζει μειωμένες πιθανότητες να αποκλείσει από την τάξη του γενικού σχολείου ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με ένα συνάδελφό του, ο οποίος ήδη παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία τυπικών μόνο μαθητών (Κατάκη, 2017:65).

Αντίστοιχα, έρευνες όπως των Hofman & Kilimo (2014) και Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας είναι χαμηλά, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης (Βεγυδάκης, 2016:20). Σημαντικός παράγοντας που αποδεικνύεται να διαμορφώνει αυτή τη σχέση είναι η εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία κατεδείκνυαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης (Gao & Mager, 2011· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014· Urton et al., 2014).

Η σημαντικότητα του υψηλού αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία σε ένα σχολείο συνεκπαίδευσης διαφαίνεται και από τις απαιτητικές και καθοριστικές αλλαγές που αναμένεται να πραγματοποιηθούν και οι οποίες αφορούν εν γένει όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης· τόσο τους γενικούς, όσο και τους ειδικούς. Μια θετική και συνεργατική ατμόσφαιρα είναι μείζονος σημασίας στη διατήρηση του υψηλού επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας όλων των εκπαιδευτικών για να ανταποκριθούν κατά το μέτρο του δυνατού στις απαιτήσεις του «Σχολείου Για Όλους». Αυτό άλλωστε υποστηρίζεται και από τη θεωρία του Bandura (1997) σύμφωνα με την οποία, για να επιτευχθεί η συλλογική αποτελεσματικότητα, πρέπει πρώτα να επιτευχθεί σε ατομικό επίπεδο η αυτοαποτελεσματικότητα εκάστου των εκπαιδευτικών (Urton et al., 2014:152).

Για το ίδιο θέμα, οι Goddard & Goddard (2001) και Urton et al. (2014) υποστήριξαν ότι η σχέση ανάμεσα στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ατομική τους αυτοαποτελεσματικότητα, δύναται να λειτουργεί και αντίστροφα. Όταν δηλαδή υπάρχει μια συνεργατική ατμόσφαιρα σε ένα σχολείο, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού αυξάνεται, προκαλώντας έτσι θετικότερα αποτελέσματα στην εφαρμογή των πρακτικών συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, για τη δημιουργία τέτοιων υψηλών αισθημάτων ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό, καθοριστικό ρόλο έχει ο διευθυντής του κάθε σχολείου, αφού σ' αυτόν εναπόκειται ο τρόπος που θα καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στις στρατηγικές που θα εφαρμόσουν και στις σχέσεις που θα αναπτύξουν (Βεγυδάκης, 2016:21· Dyson, & Weiner, 2013; Leo & Barton, 2006· Urton et al., 2014· Wilbert, & Hennemann, 2014).

Παρά ταύτα, μέσα από τις έρευνες τους οι Dunst & Bruder (2014), Geoghegan et al. (2004) και Proctor and Niemeyer (2001) συμπέραναν ότι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για το ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι σε συνδυασμό με την όντως επαρκή προετοιμασία τους για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης, οδηγούσε σε αύξηση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η θετικότερη προσπάθειά τους για αποτελεσματική διδασκαλία στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αξιοσημείωτη είναι η επίδραση μιας τέτοιας συσχέτισης ανάμεσα στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την πεποίθησή τους ότι μπορούν να

αποβούν αποτελεσματικοί στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης. Ο συνδυασμός των δύο αποδεικνύεται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην απόκτηση γνώσεων αλλά και χρήσιμων δεξιοτήτων τόσο από τους τυπικούς μαθητές, όσο και από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Dunst & Bruder, 2014:122· Κατάκη, 2017:65· Katz, 2015:2· Τσιπρή, 2017:61· Yada & Savolainen, 2017:224). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Yada & Savolainen (2017:224) αποδείχθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, κατόρθωναν να καθοδηγούν όλους τους μαθητές τους στις ορθές απαντήσεις, μη διορθώνοντάς τους με κριτικό πνεύμα στις περιπτώσεις που αυτοί δεν απαντούσαν εξ' αρχής ορθά (Yada & Savolainen, 2017:224).

4.4.1 Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Στη Συνεκπαίδευση Μαθητών Με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Όπως ήδη διαφάνηκε από όσα έχουν παρουσιαστεί μέχρι αυτού του σημείου, η διδασκαλία αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μια πολυσύνθετη ενέργεια, η οποία περιπλέκεται ακόμη περισσότερο όταν αυτοί καλούνται να διδάξουν σε νέα δεδομένα, όπως αυτά της συνεκπαίδευσης (Montgomery & Mirenda, 2014· Theodoulou, 2018:25). Η κατάσταση αυτή αποδεικνύεται μέσα από έρευνες που αναφέρθηκαν πιο πάνω, να επιδρά αρνητικά στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει σε ένα επόμενο επίπεδο, η διερεύνηση του κατά πόσον η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται έτι περισσότερο, όταν αυτοί καλούνται να διδάξουν σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Η διδασκαλία των μαθητών αυτών, έχει χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερη πρόκληση και πηγή επιπρόσθετου άγχους για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης ασχέτως της εμπειρίας τους, λόγω της περίπλοκης φύσης της Διαταραχής (Boujut et al., 2017:8· Koh, 2017:840· Ruble et al., 2013:1152· Ταραρά, 2015:38· Theodoulou, 2018:25). Η πρώτη και ίσως η κυρίαρχη ανησυχία που εγείρεται σ' αυτούς είναι με ποιο τρόπο θα οργανώσουν την τάξη κατάλληλα, ώστε μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στους διαφορετικούς ρυθμούς αλλά και τρόπους μάθησης των τυπικών μαθητών και των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Accardo et al., 2017:310· Theodoulou, 2018:25).

Πάντως, σε κάθε περίπτωση, αυτό που έχει διαφανεί μέσα από έρευνες είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με ήδη υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, αποδεικνύονται πιο

ανθεκτικοί τόσο στον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών αυτών, όσο και στον τρόπο που θα τους αντιμετωπίσουν στην τάξη, επιφέροντας έτσι καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαίδευσή τους (Accardo et al., 2017:311· Ταρará, 2015:38· Theodoulou, 2018:25-26). Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει σε αυτό, το γεγονός ότι για τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος είναι άκρως σημαντικό να αισθανθούν και να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης με τον επικοινωνιακό τους «απέναντι» (Park & Chitiyo, 2011· Theodoulou, 2018:28).

Οι ιδιαιτερότητες στην αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σε μια τάξη συνεκπαίδευσης αναδύονται από τις δυσκολίες τους που σχετίζονται τόσο με τη γνωστική διαδικασία, αφού μαθαίνουν μεν αλλά με ένα διαφορετικό από τον τυπικό τρόπο, όσο και με την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Πράγματι, το δεύτερο χαρακτηριστικό ίσως να αποτελεί τροχοπέδη για έναν εκπαιδευτικό σε ζητήματα οργάνωσης της τάξης και διατήρησης της πειθαρχίας σε αυτήν (Boujut et al., 2017:9). Παρόλα αυτά, ακόμη και στις περιπτώσεις τέτοιων δυσχερειών, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι από τη μια είναι πιο θετικοί στην έννοια της συνεκπαίδευσης και από την άλλη λόγω αυτού επιδεικνύουν υψηλά ποσοστά στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, αποδεικνύονται πιο παραγωγικοί (Montgomery & Mirenda, 2014·Theodoulou, 2018:27).

Σημαντικό για το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, είναι το έργο των Ruble et al. (2011 και 2013). Οι επιστήμονες αυτοί είχαν διερευνήσει σε μια πρώτη έρευνα (2011) τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συγκεκριμένη σχέση. Στο πλαίσιο των συμπερασμάτων τους κατέληξαν στο ότι η εμπειρία και η υποστηρικτική βοήθεια από τον διευθυντή του σχολείου δεν επηρέαζαν ούτε το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ούτε το αίσθημα εξουθένωσης που βίωναν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό που τους προβλημάτιζε ήταν κατά πόσον τα υπάρχοντα μέτρα για αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν ήταν ικανά να μετρήσουν το αίσθημα αυτό στην περίπτωση των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Για το λόγο αυτό, επανέρχονται το 2013 αναπτύσσοντας ένα δικό τους εργαλείο για να μετρήσουν επιπλέον εξιδικευμένα στοιχεία που ήθελαν. Πρόκειται για το «Autism Self-Efficacy Scale for Teachers» (ASSET). Εν προκειμένω, το «ASSET» δημιουργήθηκε για να

συνδράμει στην αντικειμενικότερη κατανόηση από τους ερευνητές, πρώτον, της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που έρχονται σε επαφή με μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και δεύτερον, πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυτών δύναται να επηρεάζει τα αποτελέσματα μάθησης των εν λόγω μαθητών (Ruble et al., 2013:1156). Το εργαλείο εφαρμόστηκε προκαταρκτικά σε 44 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του και πράγματι τα αποτελέσματα ήταν τα αναμενόμενα από τους ερευνητές (Ruble et al., 2013:1153· Corona et al., 2017:91).

Όσον αφορά τη διατήρηση του υψηλού αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του μειωμένου αισθήματος εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, τα οποία όπως προαναφέρθηκε συνδέονται, έχουν γίνει έρευνες, προσπάθεια των οποίων ήταν ο εντοπισμός των στοιχείων εκείνων που μπορούσαν να διατηρήσουν τα αποδεκτά επίπεδα των εν λόγω αισθημάτων. Σημαντική ήταν η παλαιότερη έρευνα των Jennett et al. (2003). Μέσα από αυτήν οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν στην εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, διατηρούσε υψηλό το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους, κάτι που λειτουργούσε ως προστατευτική ασπίδα κατά του αισθήματος της εξουθένωσης (Corona et al., 2017:90· Jennett et al., 2003:590). Για το λόγο αυτό από το 2015 και έπειτα, το Διεθνές Κέντρο Αυτισμού (NAC) έχει εκδώσει ένα οδηγό με πρακτικές μάθησης σε αυτιστικά παιδιά (EBPs), οι οποίες αποδεδειγμένα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα (Corona et al., 2017:90).

Την έρευνα των Jennett et al., (2003), απασχόλησε και η επιβεβαίωση μιας ακόμη υπόθεσης. Το κατά πόσον η αφοσίωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού στην φιλοσοφία μιας συγκεκριμένης μεθόδου όπως αυτή της «Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς» (ABA) και του «TEACCH», διατηρεί το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε υψηλά επίπεδα. Εν τέλει, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι όντως κάτι τέτοιο ισχύει (Corona et al., 2017:91·Jennett et al., 2003:590).

Επηρεαζόμενοι από την έρευνα των Jennett et al. (2003) οι Corona et al. (2017), διεξάγουν μια αντίστοιχη έρευνα. Στόχο της αποτέλεσε η διερεύνηση του κατά πόσον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον οδηγό του Διεθνούς Κέντρου Αυτισμού (EBPs),

είναι δυνατόν να επιφέρει αύξηση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας τους. Επίσης, εξετάστηκε κατά πόσον η κατάρτιση τους συγκεκριμένα στο μοντέλο «PTR» (Prevent-Teach-Reinforce) των Dunlap et al. (2010) έχει θετικά αποτελέσματα στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα κατέδειξε ότι όντως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μάθηση των παιδιών με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, καθώς και η κατάρτισή τους στο «EBPs» και ιδιαίτερα στο μοντέλο «PTR» επιδρά θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα, η διδασκαλία στους συγκεκριμένους μαθητές καθίσταται πιο αποτελεσματική (Corona et al., 2017:96).

Συμπερασματικά, οι περισσότερες έρευνες που διεξήχθησαν κατά καιρούς και οι οποίες συνδέονται με την εκπαίδευση των μαθητών με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, επικεντρώνονταν κατά κόρον σε θεωρητικά πλαίσια. Όπως καταδεικνύεται μέσα από όσα παρουσιάστηκαν ανωτέρω, η επιμόρφωση και η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να διδάξουν στα παιδιά αυτά σε μια τάξη συνεκπαίδευσης, δύναται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην αύξηση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους, κάτι που κατ' επέκταση, θα ωφελήσει τους ίδιους τους μαθητές (Corona et al., 2017:96· Jennett et al., 2003· Σκιπιτάρη, 2016:52· Theodoulou, 2018). Παράλληλα, μειωμένος είναι εν γένει ο αριθμός των ερευνών που ασχολούνται με το ζήτημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Μάλιστα, η διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος έχει χαρακτηριστεί ότι βρίσκεται σε αρχικά ακόμη στάδια (Corona et al., 2017:98). Τέλος, ακόμη λιγότερες φαίνεται να είναι οι έρευνες που διερευνούν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στα κυπριακά δεδομένα, όπως θα διαφανεί μέσα από την επόμενη υποενότητα.

4.5 Αυτοαποτελεσματικότητα Των Εκπαιδευτικών Στην Κύπρο

Αδιαμφισβήτητα, οι περισσότεροι παράγοντες που αποδείχθηκαν μέσα από διεθνείς έρευνες να επηρεάζουν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ισχύουν στην πλειονότητά τους. Παρόλα αυτά, σε κάθε χώρα, ανάλογα με την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής των κατοίκων, πιθανόν να ισχύουν κάποιοι επιπλέον παράγοντες (Klassen et al., 2009:61). Στην περίπτωση της Κύπρου, μιας χώρας με ημικατεχόμενο καθεστώς, η οποία ενώ έχει αναπτυχθεί οικονομικά και κοινωνικά σε σχέση με το

παρελθόν, βρίσκεται ακόμη σε τροχιά ανάπτυξης σε αναλογία με άλλες χώρες, κάποιοι διαφορετικοί παράγοντες φαίνονται να επηρεάζουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της (Zembylas & Papanastasiou,2004:357).

Οι Κύπριοι νέοι φαίνεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις επιλέγουν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν με βάση λανθασμένα κριτήρια. Επί παραδείγματι, κριτήρια επιλογής για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως καταδείχθηκε μέσα από παλαιότερη έρευνα των Zembyla & Papanastasiou, (2004), είναι ο σχετικά υψηλός μισθός, οι πολύ καλές ώρες εργασίας σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, καθώς και το αρκετά μεγάλο χρονικά διάστημα των διακοπών. Σε αυτά έρχεται να προστεθεί και το γεγονός ότι ένα ποσοστό 14,8% των συμμετεχόντων της έρευνας επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα, επειδή ήταν επιθυμία των γονιών τους (Zembylas & Papanastasiou,2004:365). Κάτι τέτοιο όμως, σημαίνει ότι πιθανόν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αυτούς να οδηγηθούν σε χαμηλά αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και σε αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Zembylas & Papanastasiou, 2004:365). Στην ίδια έρευνα καταδείχθηκε επίσης ότι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των Κύπριων εκπαιδευτικών επηρεάζεται και από παράγοντες, όπως οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους και οι συνθήκες εργασίας.

Πάντως, όσον αφορά τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, οι Zembylas & Papanastasiou (2004) κατέληξαν στα εξής: εξωγενείς παράγοντες, όπως ο μισθός, συνδέονται με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τα άτομα που πραγματικά επιθυμούσαν να ακολουθήσουν αυτό το επάγγελμα, ήταν εν τέλει πιο ικανοποιημένα επαγγελματικά. Το πιο σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας όμως, ήταν το ότι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν σε ανώτερες βαθμίδες αποδείχθηκαν να έχουν πιο υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από αυτούς που ήταν σε χαμηλότερες βαθμίδες. Το ίδιο αποτέλεσμα είχε καταδείξει και η έρευνα της Bishay (1996) (Zembylas & Papanastasiou, 2004:369-370).

Οι Zembylas & Papanastasiou προβαίνουν το 2006 σε ανάλογη έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας κατέδειξαν ότι η ικανοποίηση που αισθάνονταν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους επηρεαζόταν από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, τις συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τις

ευκαιρίες που είχαν στο σχολικό περιβάλλον για αναπτύξουν την δική τους προσωπικότητα (όπ. αναφ. Αντωνιάδη, 2013:31). Παράγοντες που απεδείχθησαν να επενεργούν αρνητικά ήταν, μεταξύ άλλων, οι περιπτώσεις συγκρουσιακών σχέσεων με τους μαθητές και η έλλειψη πειθαρχίας από αυτούς αλλά και το συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό σχολικό σύστημα, η έλλειψη αυτονομίας, και οι προοπτικές ανέλιξής τους (όπ. αναφ. Αντωνιάδη, 2013:31-32). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Kokkinou (2007:239) σε 447 Κύπριους εκπαιδευτικούς.

Το 2008 οι Eliophotou, Papanastasiou & Zembylas συλλέγουν τα δεδομένα τους για την επαγγελματική ικανοποίηση των Κύπριων εκπαιδευτικών, μέσα του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στο «Teacher 2000 Project». Οι ίδιοι απαριθμούν τα ευρήματά τους στα εξής 4: α) όσον αφορά το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν πιο ικανοποιημένοι στον εργασιακό χώρο από τις γυναίκες, β) οι εκπαιδευτικοί χαμηλότερων βαθμίδων ανέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης από αυτούς των υψηλότερων -εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με το αποτέλεσμα της έρευνας των Zembyla & Papanastasiou (2004:369)- γ) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επηρεάζονται από το σχολικό κλίμα και δ) μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση επέδειξαν όσοι θεωρούσαν ότι είχαν την δυνατότητα να πραγματοποιούν τους μαθησιακούς τους στόχους.

Το 2009 πραγματοποιήθηκε μια έρευνα από τους Klassen et al., στην οποία συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από 5 χώρες: τον Καναδά, την Κύπρο, την Κορέα, τη Σιγκαπούρη και τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στον Καναδά και την Κύπρο οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερα επίπεδα στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες. Υψηλότερα ήταν επίσης τα αποτελέσματα για το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Κύπρου, του Καναδά και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, όσον αφορά τον τομέα των εκπαιδευτικών στρατηγικών και της διαχείρισης της τάξης ενώ αυτή είναι χωρισμένη σε ομάδες (Klassen et al., 73-74).

Συγκριτική ήταν και η παλαιότερη έρευνα του Ερωτοκρίτου (1996. όπ. αναφ. Γραμματικού, 2010:51), στην οποία ο ερευνητής συνέκρινε τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των Κυπρίων δασκάλων με αυτά των Ευρωπαίων συναδέλφων τους. Το αποτέλεσμα της έρευνάς του ήταν ότι εν γένει, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί είχαν

χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, η ηλικία αλλά και η θέση του εκπαιδευτικού, απεδείχθησαν παράγοντες που επηρεάζουν το εν λόγω αίσθημα, ενώ κάτι τέτοιο δεν ίσχυε σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Charalampous & Philippou (2010) με θέμα τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους μπροστά στην προοπτική της μεταρρύθμισης στο μάθημα των μαθηματικών στην Κύπρο, κατέληξαν σε κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικείμενη μεταρρύθμιση στα μαθηματικά, επιδρούσε αρνητικά στις πεποιθήσεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η ανησυχία αυτή τους επηρέαζε ασχέτως της πιθανότητας να μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στην επικείμενη αλλαγή (Charalampous & Philippou, 2010:15).

Μια πιο πρόσφατη έρευνα που εντοπίστηκε ήταν αυτή της Αντωνιάδη (2013). Διαφορετικό στοιχείο σε σχέση με όλες τις προηγούμενες έρευνες που παρουσιάστηκαν, είναι το γεγονός ότι μέσω του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, διερευνήθηκε κατά πόσον ο νέος παράγοντας που τότε προέκυπτε για πρώτη φορά, δηλαδή η οικονομική κρίση, επηρέαζε το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης των Κύπριων εκπαιδευτικών. Εν τέλει, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το στοιχείο αυτό διαφάνηκε να προκαλεί αυξημένα επίπεδα άγχους στους συμμετέχοντες στην έρευνα (Αντωνιάδη, 2013:63).

Πέραν του στοιχείου αυτού, η πιο πάνω έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών αυξάνεται περισσότερο λόγω προβλημάτων πειθαρχίας των μαθητών παρά λόγω των μαθησιακών προβλημάτων και του φόρτου εργασίας. Όσον αφορά τις σχέσεις με τους συναδέλφους, το σχολικό κλίμα και την κοινή προσπάθεια για επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, διαφάνηκε ότι τα στοιχεία αυτά είχαν την ισχύ να αυξάνουν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων (Αντωνιάδη, 2013:63-64).

Τέλος, το 2018 η Theodoulou πραγματοποίησε μια έρευνα σχετικά με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των Κυπρίων εκπαιδευτικών σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασε την αυτοαποτελεσματικότητα των

Κυπρίων εκπαιδευτικών, μπροστά στην προοπτική να διδάξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές εκπαίδευσης μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, σε τάξεις συνεκπαίδευσης, σε σχέση με το κατά πόσον θεωρούν ότι παρέχονται οι κατάλληλες υπηρεσίες παρέμβασης στις τάξεις αυτές.

Για τη διερεύνηση των υποθέσεων της ακολούθησε ποιοτική διαδικασία έρευνας. Συγκεκριμένα, βασίστηκε στα εργαλεία των Tschannen & Hoy (2001) και Park & Chitiyo (2011). Το δείγμα της αποτέλεσαν 12 δάσκαλοι από διαφορετικά σχολεία της Λευκωσίας, οι οποίοι είναι εν ενεργεία και διδάσκουν στη γενική τάξη έστω και για μερικές μόνο περιόδους σε μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα παρουσιάζουν ενδιαφέρον.

Το επίπεδο εκπαίδευσης των διδασκόντων φάνηκε να διαδραματίζει σημαίνονται ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Εντούτοις, διαφάνηκε ότι δεν υπήρχε ομοφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες για τα οφέλη που μπορεί να τους προσφέρει μια επιπλέον και συγκεκριμένη επιμόρφωση που να σχετίζεται με τη διδασκαλία των εν λόγω μαθητών. Αντίθετα, όλοι συμφώνησαν στο ότι μια διδασκαλία υπό αυτές τις συνθήκες μπορεί να αποβεί αποτελεσματική, μετά από ορθή οργάνωση και διερεύνηση των στρατηγικών που μπορούν να αναπτύξουν.

Παρόλα αυτά, η πιθανότητα να τους προσφέρονται οδηγίες και καθοδήγηση για την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών, μειώνει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους, κάτι που επιτείνεται λόγω της ανασφάλειάς τους για το κατά πόσον μπορούν να διαχειριστούν μια τάξη συνεκπαίδευσης με αυτιστικούς μαθητές. Εντούτοις, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι σε περίπτωση που μπορέσουν να διαχειριστούν μια τάξη με τη συγκεκριμένη σύνθεση, θα αυξηθεί το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Theodoulou, 2018:138-145).

Εν κατακλείδι, μέσα από όσα προκύπτουν από το κεφάλαιο στην ολότητά του, υπάρχουν στοιχεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής για την επιτυχή πραγμάτωση ενός «Σχολείου για Όλους». Στο πλαίσιο αυτό, μείζονος σημασίας κρίνεται η διατήρηση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε υψηλά επίπεδα. Στην επιτυχία ενός τέτοιου στόχου επιδρά όπως ήδη προαναφέρθηκε το περιβάλλον του ατόμου, οι απόψεις του περίγυρού του, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με αυτόν (Bandura,

1977:192· Bandura, 1994:72· Benight & Bandura, 2004:1130· Dimoroulou, 2012:609· Goddard & Hoy,2000:480· Lim & Eo, 2014:139). Τα στοιχεία αυτά οδηγούν αναπόδραστα στην κατανόηση της σημαντικότητας της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας (collective efficacy) η οποία και παρουσιάζεται αμέσως πιο κάτω.

4.6 Συλλογική Αποτελεσματικότητα (Collective Efficacy)

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης από τον Bandura της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας (1970) και πιο συγκεκριμένα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εξετάζεται στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, τις τελευταίες 3 δεκαετίες οι επιστήμονες ασχολούνται ιδιαίτερα με 3 πτυχές της εν λόγω θεωρίας. Οι πτυχές αυτές αφορούν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσωπική τους αυτοαποτελεσματικότητα -πτυχή που μελέτησαν ιδιαίτερα οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy (1998)-, την αυτοαποτελεσματικότητα που σχετίζεται με τις κρίσεις των μαθητών -πτυχή που μελετήθηκε πρώτα από τον Rajages (1994, 1997)- και τέλος η συλλογική αποτελεσματικότητα με πρωτοστάτες τους Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy (2000). Από τις 3 αυτές πτυχές, στην τελευταία δεν έχουν εγκύψει ιδιαίτερα οι ερευνητές που ασχολούνται με την έρευνα στην εκπαίδευση (Dimoroulou, 2016:2·Klassen, 2010:743· Goddard, 2001:467· Goddard et al., 2004).

Όπως η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, έτσι και αυτή της συλλογικής αποτελεσματικότητας πηγάζει από την κοινωνιογνωστική θεωρία του A. Bandura. Στην ουσία δεν πρόκειται για μια κατά βάση καινούργια θεωρία, καθώς αυτή αποτελεί προέκταση της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας στο πλαίσιο ενός κοινωνικού κατασκευάσματος (Bandura, 1997:6). Η συλλογική αποτελεσματικότητα ορίζεται ως ένα κοινωνικό σύστημα, στο οποίο τα εμπλεκόμενα άτομα διαθέτουν την απαιτούμενη ικανότητα να αντιλαμβάνονται ότι μέσω της αλληλεπίδρασής τους μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, τόσο σε κοινές δραστηριότητες, όσο και στην προσωπική τους αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1997:6-7· Bandura, 1998:51).

Οι προσωπικές δράσεις του κάθε ατόμου λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και αυτός είναι ο λόγος, σύμφωνα με τον A. Bandura (1997:6), για τον οποίο η

θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας επεκτείνεται στην ανάλυση των απαραίτητων μηχανισμών, προκειμένου το άτομο να μπορέσει να λειτουργήσει στο επίπεδο της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Το άτομο είναι αδύνατο να λειτουργήσει απομονωμένο και για το λόγο αυτό, αναγκαίο συστατικό προκειμένου να επέλθουν θετικά αποτελέσματα από την ομαδική προσπάθεια είναι τα άτομα να μοιράζονται τις απόψεις τους στο πλαίσιο της δυναμικής της συλλογικής αποτελεσματικότητας (Bandura, 1998:65· Dimoroulou, 2016:43). Το χαρακτηριστικό αυτό άλλωστε, σύμφωνα με τον εμπνευστή της θεωρίας αυτής, αποτελεί και το κλειδί για μια αποτελεσματική συνεργασία των εμπλεκόμενων ατόμων σε μια δραστηριότητα (Bandura, 2000:75).

Η επιτυχία της συλλογικής αποτελεσματικότητας δεν θεωρείται σε καμία περίπτωση δεδομένη από τη συμμετοχή και μόνο κάποιων ατόμων σε μια ομάδα. Άτομα τα οποία αναπτύσσουν προσωπικά κάποιες δεξιότητες δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα τις αναπτύξουν και στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς ενυπάρχει η πιθανότητα να μην γνωρίζουν πώς να δράσουν ως ενεργά μέλη της ομάδας για την επιτυχή πραγμάτωση των εκάστοτε στόχων (Bandura, 2000:76· Dimoroulou, 2016:43· Goddard et al., 2000:482). Για το λόγο αυτό, ο ίδιος ο Bandura (2000:76) εξηγεί ότι όλα πηγάζουν από τον τρόπο με τον οποίο το κάθε μέλος της ομάδας έχει αντιληφθεί στο μυαλό του την έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας, κάτι που στη συνέχεια θα καθορίσει και τον τρόπο που θα πράξει στις συνθήκες που θα έχει να αντιμετωπίσει η ομάδα στην οποία συμμετέχει (Bandura, 1998:65· Bandura, 2000:76· Dimoroulou, 2014:1467· Goddard et al., 2004:4).

Όπως και στην περίπτωση της αυτοαποτελεσματικότητας, έτσι και στην περίπτωση της συλλογικής αποτελεσματικότητας, οι γενικότεροι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν σε αυτήν είναι 4. Οι εμπειρίες του κάθε μέλους, τα πρότυπα που έχει αναπτύξει, η κοινωνική και λεκτική πειθώ και τέλος η σωματική και συναισθηματική κατάσταση των ατόμων που συμμετέχουν σε κάποια ομάδα (Dimoroulou, 2014:1468·Goddard et al., 2000:484-485· Goddard et al., 2004:4· Lim & Eo, 2014:139). Τόσο η σημαντικότητα των παραγόντων αυτών όσο όμως και ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν (βλ. 5.1.2 του παρόντος κειμένου) είναι ο ίδιος και στις 2 περιπτώσεις (Goddard et al., 2004:4· Ramos et al., 2014:179) και για το λόγο αυτό δεν θα αναλυθούν εκ νέου σε αυτό το σημείο, καθώς σε τέτοια περίπτωση θα επρόκειτο για επανάληψη.

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές επιλέγουν να μελετήσουν το θέμα της συλλογικής αποτελεσματικότητας αυτός δεν είναι πάντα ο ίδιος. Όπως αναφέρουν οι Lim & Eo (2014:139) κάποιοι ερευνητές, όπως οι Bandura (1993) και Prussia & Kinicki (1996) επιλέγουν να εξετάσουν τα επίπεδα συλλογικής αποτελεσματικότητας της ομάδας ως συνόλου, ως οργανισμού, ενώ κάποιοι άλλοι όπως οι Ware & Kitsantas (2007), επιλέγουν να μελετήσουν το θέμα δια μέσου της προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας του κάθε μέλους της ομάδας. Υπάρχουν όμως και άλλοι, όπως οι Goddard et al. (2000) οι οποίοι διερεύνησαν τη συλλογική αποτελεσματικότητα συνδυάζοντας και τις δύο προηγούμενες περιπτώσεις.

Τέτοιες μέθοδοι έχουν αναπτυχθεί ειδικότερα για μελέτη της συλλογικής αποτελεσματικότητας που αφορά κατεξοχήν στους εκπαιδευτικούς. Η σημαντικότητα δε της ενασχόλησης των ερευνητών με το θέμα της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς τα υψηλά επίπεδά της δύνανται να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην διδασκαλία των μαθητών. Για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητο στην υποενότητα που ακολουθεί να παρουσιαστεί ειδικότερα το θέμα της συλλογικής αποτελεσματικότητας της ομάδας αυτής.

4.6.1 Συλλογική Αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Όπως έχει αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα, το θέμα της συλλογικής αποτελεσματικότητας δεν έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό από τους ειδικούς σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα (Dimoroulou, 2016:2·Klassen, 2010:743· Goddard, 2001:467· Goddard et al., 2004). Αυτό όμως που είναι ιδιαίτερα παραμελημένο (Goddard, 2001:467, οπ. αναφ. Klassen, 2010:342) είναι η διερεύνηση που σχετίζεται με τη συλλογική αποτελεσματικότητα συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών (Dimoroulou, 2016:64· Klassen, 2010:342) κάτι που κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δια μέσου αυτής δύνανται μεταξύ άλλων να επηρεαστεί και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση των μαθητών (Donohoo, 2018:323· Goddard et al, 2004:3· Ramos et al., 2014:179).

Η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις πεποιθήσεις τους ότι μέσω της κοινής και συνδυαστικής προσπάθειάς τους μπορούν να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία κάθε τύπου μαθητή (Bandura, 1997:469·Dimoroulou, 2016:64-65· Dohoo, 2018:324· Goddard et al., 2000:450· Goddard et al., 2004:3· Ramos et al., 2014:179). Μέσω της συλλογικής αποτελεσματικότητας οι

ερευνητές μελετούν την υπόθεση οι εκπαιδευτικοί να καταδεικνύουν υψηλότερα ποσοστά στην προσωπική τους αυτοαποτελεσματικότητα και εν γένει στην ατομική τους διδασκαλία προς τους μαθητές τους (Dimoroulou, 2016:65).

Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιδεικνύουν υψηλά ποσοστά συλλογικής αποτελεσματικότητας παρουσιάζονταν πιο ενεργητικοί τόσο στην τάξη κατά την ώρα της διδασκαλίας, όσο και σε κοινές δραστηριότητες με τους συναδέλφους. Επίσης, πέραν αυτού και ιδιαίτερα σημαντικό για τις αρχές της συνεκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συλλογικής αποτελεσματικότητας, αποδεικνύονταν πιο αποτελεσματικοί για διαφορετικούς τύπους μαθητών. Αποδεικνύονται πιο ανθεκτικοί και με μεγαλύτερη ετοιμότητα, για να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε πρόκληση στο περιβάλλον της τάξης τους (Dimoroulou, 2016:65-66· Dohoo, 2018:325· Goddard et al., 2000:483). Μάλιστα, όπως κατέδειξε η έρευνα της Dohoo (2018:326) στις τάξεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας ήταν μειωμένα τα περιστατικά απειθαρχίας.

Περιορισμένος αριθμός ερευνών μελέτησε την θετική επίδραση που μπορούν να έχουν τα υψηλά ποσοστά συλλογικής αποτελεσματικότητας στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι Garberoglio et al. (2012) διερεύνησαν μέσα από μια ποσοτική έρευνα την προοπτική αυτή σε ένα δείγμα 296 εκπαιδευτικών κωφών παιδιών, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο διαδικτυακά. Η έρευνα κατέδειξε ότι, πέραν των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, η συλλογική αποτελεσματικότητα είναι σε θέση να αποτελέσει δυνατό προγνωστικό δείκτη για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Garberoglio et al., 2012:380).

Την ίδια ακριβώς συσχέτιση ανάμεσα στην έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας και την αυτοαποτελεσματικότητα κατέδειξε και η έρευνα των Lev & Koslowsky (2008). Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 97 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Dimoroulou, 2016:67). Παρά το γεγονός αυτό όμως, οι Caprara et al. (2003, οπ. αναφ. Dimoroulou, 2016:67) τονίζουν ότι η συγκεκριμένη συσχέτιση είναι ένα θέμα που χρήζει εντατικής και περαιτέρω διερεύνησης, καθώς σε

άλλα περιβάλλοντα δεν καταδείχθηκε σταθερά κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις 2 έννοιες.

Πέραν των ερευνών αυτών, οι Parks et al. (2007) και Viel-Ruma et al. (2010) διερεύνησαν μια πτυχή του θέματος, η οποία για την παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ασχολήθηκαν με το κατά πόσον το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον επιδρά στα επίπεδα της συλλογικής αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα διερεύνησαν, μεταξύ άλλων, την επίδραση που μπορεί να έχει σε αυτές η σχέση του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, τους ανωτέρους του, τους γονείς και τους μαθητές.

Οι Parks et al. (2007) χρησιμοποίησαν ως δείγμα στην έρευνά τους 314 δασκάλους και 38 διευθυντές σχολείων για να μελετήσουν τις 2 μορφές απτελεσματικότητας όσον αφορά το θέμα της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών. Μέσα από τι συσχετίσεις που έγιναν αποδείχθηκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη συλλογική αποτελεσματικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων (Parks et al., 2007:326-327). Από την άλλη, οι Viel-Ruma et al. (2010) είχαν ως δείγμα στην έρευνά τους 70 ειδικούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά της έδειξαν άμεση επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, κάτι που δεν ίσχυσε με τον παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης (Viel-Ruma et al., 2010:225, 229&231).

Όσον αφορά ακόμη πιο συγκεκριμένα τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές με κάποια διαταραχή αυτιστικού φάσματος, έχει εντοπιστεί η έρευνα της Dimoroulou (2014, 2016). Στην πρώτη περίπτωση μελέτησε 39 εκπαιδευτικούς σχολείων στο Ηνωμένο Βασίλειο που είχαν χαρακτηριστεί ότι έχρηζαν βελτιώσεων. Το ζητούμενο ήταν να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα και την συλλογική αποτελεσματικότητά τους, σε σχέση με τη θέση τους, την εμπειρία τους και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα της έρευνάς της κατέδειξε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συλλογική αποτελεσματικότητα και στην αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων. Επίσης, τα επίπεδα αυτά ήταν πιο αυξημένα στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονταν σε υψηλότερες βαθμίδες σε σχέση με τους υφιστάμενους και τους αναπληρωτές (Dimoroulou, 2014:1472-1474).

Στην πιο πρόσφατη έρευνα της η Dimoroulou (2016) μελετούσε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συλλογική αποτελεσματικότητά τους. Σε αυτή την έρευνα ακολουθήθηκε μικτή μεθοδολογία. Στην πρώτη φάση της έρευνας που ήταν το ποσοτικό σκέλος, το δείγμα ήταν 77 ειδικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίδασκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο, είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε γενικά σχολεία με ειδικές μονάδες (Dimoroulou, 2016:134). Στη δεύτερη φάση που ήταν το ποιοτικό σκέλος το δείγμα ήταν 24 εκπαιδευτικοί που εργαζόνταν σε ανάλογα περιβάλλοντα (Dimoroulou, 2016:154). Μέσα από την έρευνα αυτή καταδείχθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ήταν σε υψηλότερα ποσοστά στα σχολεία που είχαν κριθεί επίσημα ότι είχαν εκκρεμότητες από το ειδικό γραφείο για τα πρότυπα στην εκπαίδευση (OFsted) (Dimoroulou, 2016:233-234).

Σχετικά με το εργαλείο που χρησιμοποίησε η Dimoroulou (2016) για τη μέτρηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας, αυτό ήταν μια τροποποιημένη εκδοχή του Collective Efficacy Teacher Belief Scale' (CETBS) των Tschannen-Moran and Barr (2004), στο οποίο ως σημειωθεί ότι βασίστηκαν πολλές εκ των ερευνών που μελετούν τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και αποτελεί ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία για τη μέτρησή της. Αποτελείται από 12 ερωτήσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας του $\alpha=0,941$ (Dimoroulou, 2016:133). Οι πυλώνες του αφορούν στις στρατηγικές διδασκαλίας και την πειθαρχία στους μαθητές.

Εργαλείο που επίσης αναπτύχθηκε για τη μέτρηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι αυτό των Goddard et al. (2000). Σε αυτό περιλαμβάνονται 21 σημεία και ο δείκτης αξιοπιστίας του $\alpha=0,96$ (Goddard et al., 2000:493-496). Ανάλογο εργαλείο ανέπτυξαν ακόμη οι Skaalvik & Skaalvik (2007). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από μια κλίμακα 7 σημείων και ο δείκτης αξιοπιστίας του $\alpha=0,79$ (Skaalvik & Skaalvik, 2007:616).

Κεφάλαιο 5

Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο, αφού ολοκληρώθηκε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας. Καταρχάς, ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως, η ερευνητική μέθοδος και πιο συγκεκριμένα ο ερευνητικός σχεδιασμός, ενώ πιο κάτω παρουσιάζεται το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και έπειτα, τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Μετά από αυτά, εξηγείται η στρατηγική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε, την οποία ακολουθούν τα βήματα της διαδικασίας ανάλυσης των αποτελεσμάτων, τα ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας και τέλος, οι περιορισμοί της έρευνας.

5.1 Ερευνητικός σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι διττός. Μέσα από την ποιοτική διαδικασία των ημιδομημένων συνεντεύξεων επιχειρείται εν πρώτοις, να εντοπιστούν οι παράγοντες που δύνανται να επιδράσουν στα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, εξετάζεται η επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα επίπεδα της προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων. Απώτερο σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί, μέσω των στοιχείων που συλλέχθηκαν, η συμβολή στην πιο επιτυχημένη και αποτελεσματική συνεκπαίδευση των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στη γενική εκπαίδευση της Κύπρου, καθώς οι έρευνες που μελετούν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και δη της συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι περιορισμένες, γεγονός που εντοπίζεται ακόμη πιο έντονα στην περίπτωση της κυπριακής πραγματικότητας (Corona et al., 2017:98· Dimoroulou, 2016:64).

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, τα οποία διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποιοι παράγοντες επιδρούν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων
α) γενικά και β) στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη συνεκπαίδευσης.
2. Πως η συλλογική αποτελεσματικότητα επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων
α) γενικά και β) στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη συνεκπαίδευσης

5.3 Ερευνητική Μέθοδος

Δεδομένου του ότι ο ερευνητικός σκοπός, όπως αυτός παρουσιάστηκε πιο πάνω, δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από αυτήν, αλλά η κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος. Σύμφωνα με τον Creswell (2016:16), αυτή επιλέγεται στις περιπτώσεις που ο ερευνητής στοχεύει στην εις βάθος και λεπτομερή κατανόηση του κεντρικού φαινομένου. Στο πλαίσιο μιας ποιοτικής μεθόδου, οι εμπειρίες, οι στάσεις και οι ιδιαίτερες καταστάσεις του υπό διερεύνηση δείγματος, είναι αυτές που καθοδηγούν την εξελικτική πορεία της έρευνας, καθώς, σε αντίθεση με την ποσοτική μέθοδο, η ποιοτική χαρακτηρίζεται ως πιο ευέλικτη διαδικασία (Creswell, 2016:17· Frankel & Devers, 2000:113· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:38).

Σε μια ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής αποτελεί ταυτόχρονα και το «ερευνητικό εργαλείο» όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Frankel & Devers (2000:120). Ερχόμενος σε άμεση επαφή με τα υποκείμενα και το φυσικό τους περιβάλλον, καθίσταται ικανός να κατανοήσει το «πώς» και το «γιατί» του κεντρικού φαινομένου (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:36), ενώ σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους, δεν είναι ο ερευνητής που κατευθύνει την έρευνα, αλλά τα υποκείμενα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2010:75). Ενώ παράλληλα, εν πρώτοις, ο ποιοτικός ερευνητής προβαίνει σε μια περιγραφή του υλικού του, εντούτοις δεν μένει μέχρις εκεί, καθώς στη συνέχεια πρόκειται να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα του, προκειμένου να δώσει μια εξήγηση των στοιχείων που συνέλεξε (Creswell, 2016:18-19). Αυτό άλλωστε εξηγεί και τον επαγωγικό χαρακτήρα των ποιοτικών στρατηγικών (Creswell, 2016:238· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:38).

5.3.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που επιλέγηκε στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθόδου είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Πρόκειται για μια ιδιαίτερα χρήσιμη ποιοτική στρατηγική, κατά την οποία αναλύονται οι λέξεις των υποκειμένων, για να περιγραφεί και να ερμηνευθεί το κεντρικό φαινόμενο της έρευνας (Creswell, 2016:18). Όπως εξηγούν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015:115), η θεματική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια «μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων», τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα».

Πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία -αφού ο ερευνητής μπορεί να επιστρέψει αρκετές φορές στα δεδομένα του- (Hsieh & Shannon, 2005:1277), η οποία αποτελείται από 6 συνολικά στάδια. Καταρχάς, ο ερευνητής πρέπει να εξοικειωθεί με τα δεδομένα του. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των κειμένων που συνέλεξε, καταγράφοντας παράλληλα και κάποιες πρώτες ιδέες που προκύπτουν από αυτά (Creswell, 2016:240· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:116). Έπειτα, ο ερευνητής προβαίνει στην κωδικοποίηση, δηλαδή την απόδοση ενός κωδικού σε αποσπάσματα των κειμένων, ο οποίος να εκφράζει το νόημα του συγκεκριμένου τμήματος των δεδομένων. Κατ' αυτό τον τρόπο, τα δεδομένα οργανώνονται σε ομάδες που έχουν κάποιο νόημα (Creswell, 2016:244· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:116).

Τρίτο στάδιο και ιδιαίτερα σημαντικό αποτελεί η αναζήτηση των θεμάτων. Οι κωδικοί που σημειώθηκαν συσχετίζονται και συναθροίζονται, για να δώσουν μια σημαντική ιδέα στη βάση των δεδομένων (Creswell,2016:246). Κάποιοι αρχικοί κωδικοί μπορεί να σχηματίσουν κύρια θέματα ή αλλιώς κατηγορίες και κάποιοι άλλοι να αποτελέσουν υποκατηγορίες (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:116). Η επανεξέταση των θεμάτων αποτελεί το τέταρτο στάδιο, καθώς κάποια από αυτά μπορεί να επικαλύπτονται. Ο ερευνητής καλείται να ξαναδιαβάσει τόσο τα θέματα όσο και τα τμήματα κειμένου στα οποία αυτά αναφέρονται, προκειμένου να επιβεβαιώσει το σχηματισμό ενός συνεκτικού μοτίβου που να προκύπτει από αυτά.

Συνεχίζοντας, στο πέμπτο κατά σειρά στάδιο, γίνεται ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων που είχαν αναζητηθεί πιο πριν. Στο σημείο αυτό προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος, του οποίου θα γίνει στη συνέχεια η ανάλυση. Τέλος, στο έκτο και τελευταίο

στάδιο πραγματοποιείται η έκθεση των δεδομένων και η συγγραφή των ευρημάτων. Η συγγραφή της ανάλυσης, η οποία πρέπει να εμπλουτίζεται και από αυτούσια αποσπάσματα των δεδομένων, πρέπει να γίνεται με τρόπο ξεκάθαρο, λογικό και επεξηγηματικό, που να πείθει τον αναγνώστη για την εγκυρότητα των ευρημάτων. Τα όσα παρουσιάζει ο ερευνητής μέσα από την αναλυτική αφήγησή του, καταλήγουν σε επιχειρήματα, συμπεράσματα και κυρίως πληρέστερη κατανόηση του νοήματος των δεδομένων, που σχετίζονται κατ' επέκταση με τα ερευνητικά του ερωτήματα (Creswell, 2016:248· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:116-117).

5.4 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 13 εκπαιδευτικοί της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 12 ήταν γυναίκες και ο ένας ήταν άνδρας. Για την ακρίβεια προσεγγίστηκαν περισσότερα άτομα, τα οποία, ενώ αρχικά ήταν πρόθυμα, εν τέλει λόγω φόρτου εργασίας ή προσωπικών λόγων δεν συμμετείχαν. Παρ' όλα αυτά, το δείγμα κρίνεται ικανοποιητικό στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας, λόγω της πολυπλοκότητας και της χρονοβόρας διαδικασίας ανάλυσης των απαντήσεων που πάρθηκαν από τις συνεντεύξεις, οι οποίες είναι λεπτομερέστερες από τις απαντήσεις μιας ποσοτικής έρευνας (Creswell, 2016:209).

Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο του δείγματος η μία εκ των γυναικών κατέχει τη θέση υποδιευθύντριας, ενώ οι υπόλοιποι δεν κατέχουν ακόμη κάποια υψηλότερη βαθμίδα. Όσον αφορά τις ηλικίες τους αυτές ποικίλουν, καθώς ο άνδρας ήταν 31 και από τις γυναίκες 2 ήταν 33, τρεις ήταν 39, μία ήταν 44, δύο ήταν 36, μία 45, μια 46, μία 35 και η υποδιευθύντρια 52. Επίσης, η πόλη εργασίας τους διαφέρει, αφού οι περισσότεροι (7 άτομα) εργάζονται στη Λευκωσία, μία στην Πάφο και οι υπόλοιποι (4) στη Λεμεσό.

5.5 Ερευνητικό Εργαλείο

Ο τρόπος συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα διαφέρει από αυτόν της ποσοτικής, καθώς ο σκοπός ενός ποιοτικού ερευνητή είναι η συγκέντρωση δεδομένων μέσα από τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων. Αυτό απαιτεί να δίνεται στους συμμετέχοντες το περιθώριο να εκφράζουν ελεύθερα τις προσωπικές τους εκτιμήσεις σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, μέσα από τη διατύπωση ανοικτού τύπου ερωτήσεων (Creswell, 2016:218). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τη διαδικασία της

προσωπικής ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία μετά την άδεια του συνεντευξιαζόμενου, ηχογραφήθηκε με το κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας.

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής, λόγω των πλεονεκτημάτων που αυτή προσφέρει στον ερευνητή. Τέτοια πλεονεκτήματα είναι η ευελιξία της στο θέμα της τροποποίησης του περιεχομένου ή της διατύπωσης κάποιων ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο, η σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις ή ακόμη και η δυνατότητα αφαίρεσης ή πρόσθεσης κάποιων ερωτήσεων ανάλογα με το περιεχόμενο των προηγούμενων απαντήσεων του ερωτώμενου (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:97).

Όσον αφορά την επιλογή των ερωτήσεων που αποτέλεσαν το πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. παράρτημα σελ. 130), μετά από μελέτη διαφόρων ερωτηματολογίων, επιλέχθηκε η προσαρμογή στα δεδομένα της παρούσας έρευνας, του πρωτοκόλλου συνέντευξης της Dimoroulou (2016). Αυτό καταρχάς μεταφράστηκε στα ελληνικά, τόσο από την ερευνήτρια, όσο και από άτομο που εργάζεται ως μεταφραστής, προκειμένου να κατοχυρωθεί η ακριβέστερη δυνατή απόδοση του ορθού περιεχομένου των ερωτήσεων. Σε αυτό προστέθηκαν στην αρχή τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, τα οποία σχετίζονταν με το φύλο, την ηλικία, τα έτη διδασκαλίας γενικά, τα έτη διδασκαλίας σε μαθητή με ΔΑΦ, την επιμόρφωση σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τέλος την επιμόρφωση συγκεκριμένα σε παιδιά με ΔΑΦ. Παράλληλα, μία ερώτηση αφαιρέθηκε, αφού δεν εξυπηρετούσε τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ενώ η σειρά των ερωτήσεων τροποποιήθηκε, καθώς αυτές ομαδοποιήθηκαν. Η χρήση του πρωτοκόλλου συνέντευξης αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επέτρεψε την καταγραφή των οδηγιών για τη διαδικασία και των ερωτήσεων που τέθηκαν, επιτρέποντας παράλληλα κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, την καταγραφή στα κενά ανάμεσα στις ερωτήσεις, σημειώσεων από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2016:213).

Δημιουργήθηκαν 4 συνολικά ομάδες ερωτήσεων, για την διευκόλυνση της μετέπειτα επεξεργασίας των δεδομένων. Στην πρώτη ομάδα συγκαταλέχθηκαν 6 ερωτήσεις που αφορούσαν το γενικό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων. Στη δεύτερη ομάδα συγκαταλέχθηκαν 5 ερωτήσεις που αφορούσαν αποκλειστικά τη συλλογική αποτελεσματικότητα, την τρίτη ομάδα αποτέλεσαν 3 ερωτήσεις που αφορούσαν την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων σε σχέση με την πλειοψηφία

των μαθητών τους και τέλος την τέταρτη ομάδα αποτέλεσαν 4 ερωτήσεις που σχετίζονταν αποκλειστικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων σε σχέση με τους μαθητές τους που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ.

5.6 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Το πρώτο στάδιο που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η αναζήτηση του κατάλληλου ερωτηματολογίου που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί. Έτσι, κρίθηκε ως το πιο κατάλληλο το πρωτόκολλο συνέντευξης της Dimoroulou (2016), το οποίο προσαρμόστηκε στα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Επόμενο στάδιο ήταν η οργάνωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης, όπως αυτό παρουσιάστηκε στην αμέσως προηγούμενη ενότητα. Παράλληλα, ετοιμάστηκε μια επιστολή συναίνεσης, μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για το πλαίσιο της έρευνας, το σκοπό και το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Επίσης, καθίστατο σε αυτούς σαφές το γεγονός ότι θα διασφαλιζόταν η ανωνυμία τους και η εμπιστευτικότητα των όσων θα έλεγαν. Στη συνέχεια καλούνταν να υπογράψουν το έντυπο συναίνεσης.

Επόμενο στάδιο ήταν η προσπάθεια προσέγγισης των πιθανών συμμετεχόντων στην έρευνα. Αυτό έγινε σε κάποιες περιπτώσεις μέσω τρίτων ατόμων, ενώ σε κάποιες άλλες με κατευθείαν προσέγγιση από την ερευνήτρια. Προκειμένου να νιώσουν πιο άνετα τα άτομα που πληρούσαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις -δηλαδή να είχαν στην τάξη τους μαθητή με ΔΑΦ- και που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, ζητήθηκε από αυτούς να διαλέξουν οι ίδιοι τον χώρο, την ημερομηνία και την ώρα που θα λάμβανε χώρα η συνέντευξη (Creswell, 2016:218). Σε κάποιες περιπτώσεις οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω του Skype, καθώς οι συμμετέχοντες το προτιμούσαν. Σε κάθε περίπτωση, πρωταρχικός στόχος της ερευνήτριας ήταν η δημιουργία ενός φιλικού κλίματος άνεσης με τους συνεντευξιαζόμενους, προκειμένου να εξωτερικεύσουν πιο εύκολα τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τις απόψεις τους (Creswell, 2016:218). Παράλληλα, πριν την έναρξη της συνέντευξης, δίνονταν κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με τους όρους «αυτοαποτελεσματικότητα» και «συλλογική αποτελεσματικότητα», για να κατανοούν απόλυτα οι συμμετέχοντες το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

5.6.1 Πιλοτικές Συνεντεύξεις

Πριν να προχωρήσει η διαδικασία των συνεντεύξεων, κρίθηκε επάναγκες να πραγματοποιηθεί πρώτα μια πιλοτική συνέντευξη, για να εξακριβωθεί η σαφήνεια της διατύπωσης των ερωτημάτων. Σε αυτήν χρησιμοποιήθηκαν οι μεταφρασμένες ερωτήσεις του πρωτοκόλλου συνέντευξης της Dimoroulou (2016) ως είχαν, με την προσθήκη των δημογραφικών ζητούμενων στην αρχή του πρωτοκόλλου. Μετά το πέρας της πιλοτικής αυτής συνέντευξης, διαπιστώθηκε η ανάγκη ομαδοποίησης των ερωτήσεων, γιατί σε κάποια σημεία είχε εντοπιστεί μια σύγχυση από την συνεντευξιαζόμενη. Επίσης, μέσω της πιλοτικής συνέντευξης, διαπιστώθηκε ο μέσος όρος του χρόνου συνέντευξης που προσδιορίστηκε στα 40 λεπτά περίπου.

Παρά ταύτα, κρίθηκε αναγκαία η πραγματοποίηση και δεύτερης πιλοτικής συνέντευξης για δύο λόγους. Καταρχάς για να επιβεβαιωθεί η επιτυχής ομαδοποίηση των ερωτήσεων, αλλά και γιατί υπήρχε μια αμφιβολία σχετικά με τον τρόπο που η πρώτη ερωτώμενη εξέλαβε το νόημα μιας εκ των ερωτήσεων, καθώς η συγκεκριμένη ερώτηση δεν ήταν απόλυτα ξεκάθαρη στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Έτσι, η συγκεκριμένη ερώτηση επαναδιατυπώθηκε, για να εξακριβωθεί αν και η δεύτερη συνεντευξιαζόμενη την κατανοούσε με τον ίδιο τρόπο. Μετά το πέρας και της δεύτερης πιλοτικής συνέντευξης και αφού επιβεβαιώθηκε ότι και οι 2 δασκάλες την αντιλαμβάνονταν με τον ίδιο τρόπο, αυτή διατυπώθηκε πιο ξεκάθαρα στο τελικό πρωτόκολλο συνέντευξης.

5.7 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Ζητήματα υψίστης σημασίας θεωρούνται τα θέματα ηθικής και δεοντολογίας που προκύπτουν από τη διαδικασία της έρευνας και για το λόγο αυτό καταβλήθηκε μέγιστη προσπάθεια για την τήρησή τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:88). Καταρχάς, οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν με ιδιαίτερη διακριτικότητα και ευγένεια. Ταυτόχρονα, στα άτομα που η ερευνήτρια αντιλήφθηκε ότι δεν ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν, δεν ασκήθηκε καμία πίεση (Creswell, 2016:231). Εν προκειμένω, όσοι συμφώνησαν να συμμετάσχουν, εν πρώτοις, επέλεξαν οι ίδιοι το χώρο και το χρόνο της συνέντευξης. Έπειτα, ενημερώθηκαν γενικά για το θέμα της έρευνας, ενώ στη συνέχεια τους δόθηκε έντυπο συναίνεσης, το οποίο, αφού τους πληροφορούσε για όλα τα στοιχεία της έρευνας, καλούνταν να το υπογράψουν. Στο έγγραφο αυτό, ήταν επίσης σαφές το ότι είχαν το δικαίωμα οποιαδήποτε στιγμή να αποχωρήσουν από τη διαδικασία, αλλά και το γεγονός

ότι η ανωνυμία τους και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους θα διασφαλιζόταν απόλυτα (Creswell, 2016:231· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:88).

Επίσης, ζητήθηκε η άδεια τους για μαγνητοφώνηση της συνομιλίας και πριν αυτή ξεκινήσει, ερωτήθηκαν για πιθανές διευκρινίσεις που θεωρούσαν απαραίτητες σχετικά με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της συνέντευξης. Πέραν αυτού, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την έννοια συγκεκριμένων όρων που θα χρησιμοποιούνταν στις ερωτήσεις που θα ακολουθούσαν. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια προσπάθησε να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα άνεσης με τους συμμετέχοντες, επιδεικνύοντάς τους παράλληλα τον δέοντα σεβασμό (Creswell, 2016:231). Τέτοιο παράδειγμα ήταν η περίπτωση της δασκάλας που ήταν αρχικά διστακτική να αναφέρει την ηλικία της. Σε αυτή την περίπτωση, ξεκαθαρίστηκε στην κοπέλα η ανωνυμία των προσωπικών της στοιχείων. Επιπρόσθετα, καθώς ο υποκειμενισμός θεωρείται δεδομένος σε μια ποιοτική έρευνα, κατεβλήθη προσπάθεια περιορισμού του κατά το μέγιστο δυνατό (Creswell, 2016:232). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το ότι, όσοι από αυτούς το επιθυμούσαν, μπορούσαν να μάθουν τα αποτελέσματα της έρευνας, αλλά και για το ότι, τόσο οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις τους, όσο και η απομαγνητοφώνησή τους, δεν θα διατηρούνταν από την ερευνήτρια μετά την ολοκλήρωση της έρευνας (Creswell, 2016:259).

5.8 Δειγματοληψία

Μια εκ των βασικότερων διαφορών ανάμεσα στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα αφορά στις διαφορετικές προσεγγίσεις στο θέμα της δειγματοληψίας και αυτό συμβαίνει, γιατί η τελευταία δεν στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Creswell, 2016:206). Κριτήριο για την επιλογή του δείγματος σε μια ποιοτική διαδικασία είναι η επιλογή των καταλληλότερων ατόμων ή τοποθεσιών που θα συνδράμουν στην πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου. Εν προκειμένω, ο όρος που χρησιμοποιείται για την ποιοτική δειγματοληψία είναι αυτός της σκόπιμης δειγματοληψίας, ενώ αυτό που διαφέρει σε κάθε περίπτωση είναι η στρατηγική που θα επιλέξει ο κάθε ερευνητής ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνάς του (Creswell, 2016:206· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:84).

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας επιλέγηκε η δειγματοληψία-χιονοστιβάδα. Ο λόγος για τον οποίο κρίθηκε πιο κατάλληλη η στρατηγική αυτή είναι

λόγος της ιδιαιτερότητας του υπό αναζήτηση δείγματος. Αυτό εξηγείται λόγω του ότι, στα γενικά σχολεία της Κύπρου οι μαθητές με ΔΑΦ ξεκίνησαν να εντάσσονται τα τελευταία χρόνια. Κατ' επέκταση, έπρεπε να εξευρεθούν δάσκαλοι, οι οποίοι να έχουν διδάξει σε τάξη συνεκπαίδευσης με μαθητές με ΔΑΦ. Για το λόγο αυτό, βρέθηκαν πρώτα κάποια άτομα-κλειδιά, από τα οποία ζητήθηκε να εισηγηθούν άλλα άτομα που γνωρίζουν ότι πληρούν τα απαραίτητα κριτήρια για συμμετοχή στην έρευνα.

5.9 Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Μετά την απομαγνητοφώνηση των 13 συνεντεύξεων που συλλέχθηκαν, ξεκίνησε η διαδικασία ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Καταρχάς, έγινε μια προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση των δεδομένων κατά την οποία η κάθε μεταγραφή διαβάστηκε αρκετές φορές, προκειμένου να αποκτηθεί μια γενική εικόνα της κάθε μιας (Creswell, 2016:244). Κατά την τελευταία ανάγνωση, κάποιες σκέψεις ή ιδέες της ερευνήτριας αναγράφονταν στα περιθώρια. Το επόμενο βήμα ήταν η διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων. Η κάθε μεταγραφή χωρίστηκε σε τμήματα κειμένου. Στο κάθε ένα από αυτά, το οποίο κρίθηκε από την ερευνήτρια ότι έδινε κάποια χρήσιμο πληροφορία, δόθηκε ένας κωδικός. Σε αρκετές περιπτώσεις έγινε χρήση κωδικών *in vivo*, δηλαδή χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες λέξεις του συμμετέχοντος για να αποτελέσουν ένα κωδικό (Creswell, 2016:245).

Το επόμενο βήμα ήταν να συγκεντρωθούν όλοι οι κωδικοί που καταγράφηκαν και να γίνει μια προσπάθεια μείωσης τους, εντοπίζοντας τους πλεονάζοντες κωδικούς. Μετά το πέρας και αυτής της διαδικασίας, η ερευνήτρια ξαναδιάβασε τα τμήματα κειμένου σε συνδυασμό με τους κωδικούς, για να διαπιστωθεί η επάρκειά τους. Μετά από αυτό, ακολούθησε μια προσεχτική ανάγνωση και έπειτα ομαδοποίηση των κωδικών, προκειμένου αυτοί να ενταχθούν σε κάποια γενικότερα θέματα με τα οποία σχετίζονταν. Στα θέματα αυτά θα στηριχτεί το επόμενο βήμα της διαδικασίας που είναι η περιγραφή και ερμηνεία των δεδομένων (Creswell, 2016:246-247).

5.10 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Είναι σαφές το γεγονός ότι τα θέματα της αξιοπιστίας, της φερεγγυότητας και της μεταβιβασιμότητας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας, διαφέρουν από αυτά μιας ποσοτικής ανάλυσης. Είναι δε ύψιστης σημασίας για έναν

ποιοτικό ερευνητή, να ακολουθήσει όλες τις δυνατές στρατηγικές που θα εξασφαλίσουν τα πιο πάνω χαρακτηριστικά στην έρευνά του (Creswell, 2016:259· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:119), καθώς και να παρουσιάσει την ανάλυση των ευρημάτων του με τρόπο, ώστε να εξασφαλίζουν τέτοια νοηματική αλληλουχία και σαφήνεια, που να πείθουν τον αναγνώστη για την εγκυρότητα των όσων διαβάζει. Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους κομβικό σημείο στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι η παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:119).

Για τους λόγους αυτούς λοιπόν, μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε μια επαλήθευση του υλικού, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η φερεγγυότητα ως προς τις απόψεις των συμμετεχόντων. Έτσι, έγινε έλεγχος των μελών, αφού γνωστοποιήθηκε στον κάθε συμμετέχοντα η μεταγραφή της συνέντευξής του, προκειμένου να εντοπίσει τυχόν σημεία που παρερμηνεύτηκαν (Creswell, 2016:259). Επιπλέον, όσον αφορά την πιθανότητα μεταβιβασιμότητας των αποτελεσμάτων σε άλλα συγκείμενα, για το λόγο αυτό, έγινε ακριβής παράθεση των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν και του μεθοδολογικού εργαλείου με την επιπλέον παράθεση στο παράρτημα και του πρωτοκόλλου συνέντευξης (Creswell, 2016:259-260).

5.11 Περιορισμοί της έρευνας

Συζητώντας το θέμα των περιορισμών της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, είναι αντιληπτό το γεγονός ότι από τη στιγμή που πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, τα αποτελέσματά της δεν είναι δυνατό να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Αντίθετα, αφορούν μόνο τους 13 δασκάλους που συμμετείχαν σε αυτήν (Creswell, 2016:259). Περιοριστικό στοιχείο σε μια ποιοτική έρευνα αποτελεί επίσης το γεγονός ότι ο ερευνητής δεν δύναται να έχει πρόσβαση στις σκέψεις των συμμετεχόντων, αλλά γνωρίζει μόνο όσα οι ίδιοι επιλέγουν να του αποκαλύψουν από τις απόψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:96). Στα πιο πάνω προστίθεται και η πιθανότητα ο συνεντευξιαζόμενος να προσπαθούσε να απαντήσει αυτά που θεωρούσε ότι ανέμενε η ερευνήτρια να ακούσει.

Επιπρόσθετα, περιοριστικό στοιχείο αποτέλεσαν οι εξωτερικοί θόρυβοι σε κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε χώρο όπως για παράδειγμα μια καφετέρια. Παρ' όλα αυτά, ιδιαίτερα βοηθητικά λειτούργησε το

πρωτόκολλο συνέντευξης, αφού σε αυτό η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις, όταν οι συμμετέχοντες απαντούσαν. Στους περιορισμούς θα μπορούσε να συγκαταλεχθεί και το γεγονός ότι μόνο ένας άντρας εντοπίστηκε που πληρούσε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να συμμετάσχει στην έρευνα και που ήταν πρόθυμος να το κάνει, παρόλο που κάτι τέτοιο δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής διαδικασίας.

Κεφάλαιο 6

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στο πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου -και συγκεκριμένα μετά από την παρουσίαση του μεθοδολογικού σχεδιασμού που έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο- παρουσιάζονται τα ευρήματα και τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από την ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων που συλλέγησαν από τις συνεντεύξεις. Επίσης, στο πλαίσιο της προστασίας των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων, διευκρινίζεται ότι χρησιμοποιούνται τυχαία γράμματα του αλφαβήτου για τον κάθε ένα από αυτούς, προκειμένου να καταστεί δυνατή η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τέλος σημειώνεται ότι διατηρήθηκε η κυπριακή διάλεκτος στα αποσπάσματα που παρατίθενται, αφού σύμφωνα με τον Creswell (2016:256)- με τον τρόπο αυτό επικυρώνεται η αυθεντικότητα των αποτελεσμάτων, καθώς και μια εναργέστερη εικόνα των απόψεων των συμμετεχόντων.

6.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των 13 συμμετεχόντων, αυτοί ερωτήθηκαν σχετικά με την ηλικία τους, τα χρόνια διδασκαλίας και εμπειρίας με παιδιά με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, για την επιμόρφωσή τους αναφορικά με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα για μαθητές με ΔΑΦ. Καταγράφηκαν επίσης, το φύλο και η πόλη στην οποία διδάσκουν. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα (βλ. πίνακας 1). Σημειώνεται -όπως και πιο πάνω- ότι δόθηκε στον κάθε συμμετέχοντα ένα τυχαίο γράμμα του αλφαβήτου, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία του.

Συμμετέχων/ ούσα	Φύλο	Ηλικία	Έτη Διδασκαλίας	Έτη Διδασκαλίας σε μαθητή με ΔΑΦ	Επιμόρφωση Για μαθητές με Ε. Ε. Α	Επιμόρφωση ΔΑΦ	Πόλη
1	Γυναίκα	33	8	1	Όχι	Όχι	Πάφος
2	Γυναίκα	39	17	1	Ναι	Μερική	Λεμεσός
3	Γυναίκα	44	17	4	Όχι	Όχι	Λεμεσός
4	Γυναίκα	39	16	4	Ναι	Ναι	Λεμεσός
5	Γυναίκα	36	12	4	Όχι	Όχι	Λευκωσία
6	Γυναίκα	45	25	1	Όχι	Όχι	Λευκωσία
7	Γυναίκα	52	30	1	Όχι	Όχι	Λευκωσία
8	Γυναίκα	36	14	2	Ναι	Όχι	Λευκωσία
9	Γυναίκα	46	26	4	Ναι	Όχι	Λευκωσία
10	Γυναίκα	39	17	3	Όχι	Όχι	Λευκωσία
11	Γυναίκα	35	7	1	Όχι	Όχι	Λευκωσία
12	Γυναίκα	33	10	1	Ναι	Ναι	Λεμεσός
13	Άνδρας	31	8	2	Μερική	Μερική	Λεμεσός

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

6.2 Γενικοί Παράγοντες που Επιδρούν στην Αυτοαποτελεσματικότητα των Δασκάλων

Προκειμένου να καταστεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας πιο ξεκάθαρη, ευανάγνωστη και σαφής για τον αναγνώστη, τα θέματα που δημιουργήθηκαν μετά τη διαδικασία της κωδικοποίησης παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο σε σχέση με το κάθε ερευνητικό ερώτημα που είχε εξ αρχής τεθεί. Για το λόγο αυτό, στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα θέματα που σχετίζονται με την πρώτη πτυχή του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, η οποία είχε διατυπωθεί ως εξής: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων :α) γενικά.

6. 2.1 Η Επίδραση Εξωγενών Παραγόντων

Η επίδραση των οποιονδήποτε εξωγενών παραγόντων στην αύξηση ή μείωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτέλεσε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ερώτηση προς τους συμμετέχοντες, καθώς με αφορμή αυτήν εξέφρασαν κάποιες σκέψεις ή και συναισθήματα που, όπως φαίνεται, τους επηρεάζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Ένα σημαντικό θέμα που συζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες αφορούσε τους παράγοντες, οι οποίοι, παρόλο που με κάποιο τρόπο συνδέονται με το

σχολείο, θεωρούνται από αυτούς ως εξωγενείς και ως τέτοιους τους παρουσίασαν να επιδρούν στο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Για το λόγο αυτό, υποκατηγορία του θέματος των εξωγενών παραγόντων αποτέλεσαν οι κωδικοί που αφορούσαν στοιχεία που συσχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον.

6.2.1.1 Εξωγενείς Παράγοντες που Σχετίζονται με το Σχολείο

Μετά το πέρας κάποιων προκαταρκτικών, αλλά και κάποιων πιο γενικών ερωτήσεων («Πιστεύεις ότι η αυτοαποτελεσματικότητά σου επηρεάζει την απόδοσή σου στο να διδάσκεις;», βλ. παράρτημα σελ. 130), ώστε οι συμμετέχοντες να χαλαρώσουν και να μπουν στο ρυθμό της συζήτησης εκφράζοντας τις σκέψεις τους πιο άνετα, ερωτήθηκαν για τους εξωγενείς παράγοντες που πιστεύουν ότι τους επηρεάζουν. Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν σε στοιχεία τα οποία συνέδεαν με το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που καταρχάς διαφάνηκε να συνειδητοποιούν όλοι ως δεδομένο, είναι το γεγονός ότι «*το σχολείο αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό, άρα συμβαίνουν διάφορα γεγονότα που απαιτούν επαναπροσδιορισμό των στόχων σου*», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η Σ.1.

Η σημερινή κατάσταση στα σχολεία

Στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη «σημερινή» κατάσταση των σχολείων, εννοώντας ότι οι μαθητές δεν τους επιδεικνύουν πολλές φορές τον απαραίτητο σεβασμό, κάτι που προκύπτει από τους γονείς στους οποίους, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες, πρέπει να τίθενται κάποια όρια (Σ1, Σ4, Σ13). Αυτή ακριβώς η κατάσταση λοιπόν, φαίνεται να τους κουράζει και να τους προκαλεί αισθήματα επιπλέον πίεσης, μετά τις τελευταίες εξελίξεις που είχαν λάβει χώρα τους προηγούμενους μήνες στον τομέα της εκπαίδευσης, με τις διαφωνίες ανάμεσα στο υπουργείο παιδείας και τους εκπαιδευτικούς (Σ1, Σ2, Σ7, Σ13). Θεωρούν μάλιστα αρκετοί από τους συμμετέχοντες ότι με την κατάσταση αυτή συνδέεται και το γεγονός ότι είχαν δημιουργηθεί κάποια αρνητικά στερεότυπα για τους εκπαιδευτικούς, κυρίως από τα Μ.Μ.Ε, τα οποία επηρεάζουν τη στάση των γονιών αλλά και των ίδιων των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας μια επιφυλακτική στάση προς αυτούς. Η Σ1 λόγου χάρη, ανέφερε «*τα Μ.Μ.Ε θα επηρεάσουν πολύ και την εικόνα που θα έχει η κοινωνία -και κατ'επέκταση οι γονείς- απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών*». Λόγω δε της κατάστασης αυτής, φαίνεται να εντοπίζουν ότι επηρεάζεται μεταξύ άλλων το «υπόβαθρο» και η στάση των μαθητών προς το σχολείο (Σ1, Σ9, Σ10, Σ12). Πολύ εύστοχα η Σ12 έκανε έναν

παραλληλισμό της σχέσης αυτής με ένα τρίγωνο παραγόντων που επηρεάζει πρώτα τους γονείς, οι οποίοι με τη σειρά τους θα επηρεάσουν τα παιδιά τους: *«το να είσαι πιο αισιόδοξος δάσκαλος, και να διαθέτεις αυτοπεποίθηση επηρεάζεις τους γονείς, οι οποίοι μετά επηρεάζουν τα μωρά. Κάπως έτσι πάει τρίγωνο τούτο».*

Η επίδραση των επιθεωρητών

Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί για τους εξωγενείς παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, ως τέτοιους ανέφεραν τους επιθεωρητές. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, αναφέρθηκαν με έντονο ύφος σε αυτούς, εξωτερικεύοντας ένα αίσθημα απογοήτευσης, πίεσης και πικρίας ίσως, γιατί θεωρούν ότι αυτοί κατ' ουσίαν βρίσκονται μακριά από τα τεκτενόμενα στο σχολικό χώρο και παρά το γεγονός αυτό, επισκέπτονται τα σχολεία δίνοντας ανατροφοδότηση και οδηγίες για πρακτικές και τρόπους διδασκαλίας, που δεν συνάδουν με την σχολική πραγματικότητα (Σ1, Σ2, Σ5, Σ10, Σ11). Η Σ5 σχολιάζοντας το θέμα αυτό ανέφερε μεταξύ άλλων: *«Αν είναι όμως που κάποιους επιθεωρητές που επήγαν την προηγούμενη σε ένα συνέδριο και εμάθαν 2 πράγματα και έρχονται και απαιτούν τα αλλά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα τούτα καθόλου. Οι παραπάνω επιθεωρητές τις παραπάνω φορές είναι απλώς για να πουν κάτι και σκέφτου ότι εν τούτοι που σου κάμνουν αξιολόγηση και έχουν να σου πουν κάτι».*

Ρόλος σχολικής ηγεσίας

Παράλληλα, ένα άλλο πλέγμα εξωτερικών παραγόντων το οποίο εντοπίστηκε να είναι επαναλαμβανόμενο στους συμμετέχοντες σχετίζεται με τον *«αποτελεσματικό διευθυντή»* (Σ1, Σ2, Σ4, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11), στον οποίο επανέρχονται κι άλλες φορές. Ως τέτοιο, χαρακτηρίζουν τον διευθυντή ο οποίος *«θα θέτει ξεκάθαρους στόχους προς τους εκπαιδευτικούς, θα τονίζει τις εμφάσεις στις οποίες θα πρέπει έτσι να επικεντρωθούν οι δάσκαλοι, ανάλογα με τα παιδιά και τις ανάγκες τους»* (Σ1). Με τον τύπο του διευθυντή συσχέτισαν επίσης τα διοικητικά θέματα, καθώς και θέματα πειθαρχίας που προκύπτουν στο εκάστοτε σχολείο. *«Παρεμβάλλουν διάφοροι παράγοντες, όπως θέματα πειθαρχίας, ή και άλλα διοικητικά... τα οποία, είναι αρνητικά προς την επίτευξη των στόχων μας. Τα θέματα πειθαρχίας είναι ένα σημαντικό κομμάτι, και κάποια διοικητικά...»* (Σ1). Από την κατάσταση αυτή θεωρούν ταυτόχρονα ότι απορρέει και ένα άλλο πρόβλημα που εκλαμβάνουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες ως εξωτερικό παράγοντα που δύναται να επιδράσει στη δική τους αυτοαποτελεσματικότητα και αυτό σχετίζεται με την αποφυγή ανάληψης ευθυνών από κάποιους συναδέλφους τους (Σ7, Σ11): *«Ανάλογα με το πώς η*

διεύθυνση βλέπει τα πράγματα, ποιος παίρνει τις αποφάσεις, για κάποια ζητήματα, γιατί εσύ μπορεί να ξεκινάς να κάμεις μια δουλειά αλλά να πρέπει να αποφασίσει ο διευθυντής για το α' πράμα, ή μια υπηρεσία πρέπει να αποφασίσει για το β' πράμα. Εάν εκείνοι δεν αποφασίζουν επειδή συνήθως στα σχολεία το μεγαλύτερο μας πρόβλημα είναι η ανάληψη της ευθύνης και επικρατεί το «σιωπάτε να περάσουμε» « να φκει η χρονιά και δεν μας κόφτει πάμε πάρα κάτω» ή «είμαι δαμέ σήμερα και αύριο θα φύω να πάω πάρα κάτω οπότε δεν κάμνω τίποτε και εν ασχολούμαι φέτος που είμαι δαμέ», ε τούτο το πράμα δημιουργεί σου πρόβλημα και μπορεί να σε κάμει ενώ προσδοκός να κάμεις 5 πράματα να μειωθείς στα 2» (Σ7).

6.2.1.2 Εξωγενείς Παράγοντες που Συνδέονται με το Ίδιο το Άτομο

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Στο πλαίσιο της κατηγοριοποίησης των εξωγενών παραγόντων που επηρεάζουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα, κρίθηκε από την ερευνήτρια χρήσιμο να δημιουργηθεί μια διακριτή υποκατηγορία στην οποία να συμπεριλαμβάνονται τα δεδομένα εκείνα που σχετίζονταν αποκλειστικά με τον/την εκπαιδευτικό ως άτομο. Ένα σημείο που διαφάνηκε να επηρεάζει τους συμμετέχοντες τόσο σε σχέση με το σχολείο, όσο και σε σχέση με τους ίδιους ως άτομα είναι η επίδραση των Μ.Μ.Ε. Κάποιοι από αυτούς αναφέρθηκαν στον καταλυτικό ρόλο που αυτά έχουν πολλές φορές στην εικόνα που θα σχηματίσει η κοινωνία για τους εκπαιδευτικούς. Κατ' επέκταση, πολλοί εκπαιδευτικοί, και μόνο στη σκέψη ότι υφίσταται κάτι τέτοιο, επηρεάζονται αρνητικά, μειώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο την όρεξή τους για αποτελεσματική διδασκαλία (Σ1, Σ2). Εξηγώντας το σημείο αυτό η Σ1 σχολίασε «...τα Μ.Μ.Ε θα επηρεάσουν πολύ και την εικόνα που θα έχει η κοινωνία απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών οπότε πάλι και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα τους για εργασία».

Τα προσωπικά θέματα

Εν συνεχεία, σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων είναι τα οικογενειακά προβλήματα, καθώς και τα «προσωπικά ζητήματα» που συναντούν στην καθημερινότητά τους και τα οποία είναι σε τέτοιο βαθμό που να επηρεάζουν την ψυχολογία, αλλά και την αυτοπεποίθησή τους (Σ2, Σ3, Σ5, Σ12). «απλά, ο δάσκαλος είναι πρόσωπο. Πρόσωπο της κοινωνίας. Οπότε,

θεωρώ ότι ο δάσκαλος συνεχίζει να είναι πρόσωπο και μέσα στην τάξη. Οπότε οτιδήποτε επηρεάζει εκτός, επηρεάζει και εντός» (Σ2).

Ταυτόχρονα, για το συγκεκριμένο σημείο υπήρξαν και οι ακριβώς αντίθετες απόψεις μερικών συμμετεχόντων (Σ4, Σ5, Σ6, Σ13), κάποιιοι από τους οποίους μάλιστα με απόλυτο ύφος και αυστηρό τόνο, τόνιζαν ότι από τη στιγμή που βρίσκονται εκεί οφείλουν να συμπεριφέρονται ως «σωστοί επαγγελματίες» αφήνοντας έξω από την τάξη οτιδήποτε τους απασχολεί σε προσωπικό επίπεδο. *«Καταλαβαίνω ένα ποσοστό να σε επηρεάσει, αλλά θα πρέπει να έβρεις εσύ έναν τρόπο να το ξεπεράσεις. Θεωρείσαι επαγγελματίας. Ένας γιατρός ξέρω γω θα χαλάσει η αυτοπεποίθησή του, θα χαλάσουν οι γνώσεις του θα χαλάσει η εμπειρία του επειδή ένας ασθενής του είπεν του κάτι αρνητικό; Πρέπει να θεωρούμαστε επαγγελματίες. Αν θέλουμε να είμαστε έτσι»* (Σ5).

6.2.2 Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης

Όσον αφορά το θέμα της επιμόρφωσης και πιο συγκεκριμένα στο ερώτημα «Πώς έχουν επηρεάσει εσένα και την καριέρα σου εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχεις συναντήσει μέσα σε αυτήν;», οι συμμετέχοντες δεν παρουσίασαν ομογνωμία. Παρά ταύτα, οι περισσότεροι μίλησαν για τον κομβικό ρόλο της επιμόρφωσης για την αποφυγή της στασιμότητας και για τον εμπλουτισμό των μεθόδων διδασκαλίας μέσω αυτών (Σ1, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ13): *«Συνέχεια έχω επιμόρφωση. Γενικά. Ακόμα και χθες είχα πάει σε ένα συνέδριο για το lyric book. Αρέσκει μου να μαθαίνω θεωρώ ότι αν δεν μαθαίνεις δεν προοδεύεις. Αν είμαι συνέχεια στάσιμη, απλώς δεν προχωρώ. Πως θα μάθω;»* (Σ5).

Σχολικά σεμινάρια και προσωπική αναζήτηση

Κάποιοι εκ των συμμετεχόντων, στο θέμα της επιμόρφωσής τους ανέφεραν ότι αυτή γίνεται αποτελεσματικά όχι τόσο μέσα από τα σεμινάρια, όσο μέσα από το προσωπικό τους ψάξιμο στη βιβλιογραφία και στο διαδίκτυο. Η Σ1 σχολίασε σχετικά *«Είναι περισσότερο η βιβλιογραφία που κυκλοφορεί τώρα, που συνεχώς εξελίσσεται ως προς τη ψυχολογία των παιδιών»*. Σχετικά με τα σεμινάρια, εξέφρασαν κάποια επιφυλακτικότητα για το κατά πόσον αυτά γίνονται από τα κατάλληλα άτομα ή αν είναι πάντα χρήσιμα, καθώς θεωρούν ότι αρκετές φορές δίνεται έμφαση σε θεωρίες και θέματα που δεν έχουν πρακτική εφαρμογή στη σχολική πραγματικότητα: *«Τα σεμινάρια σίγουρα βοηθούν, αν έχουν και πρακτικές εφαρμογές και να συνδυάζονται και με κάποιο δειγματικό ή κάτι που να δεις κάτι χειροπιαστό ή να προσφέρουν δραστηριότητες που να έχουν εφαρμογή στην*

τάξη. Εκείνο που δεν βοηθά είναι οι πολλές θεωρίες και ακόμα κάποτε σε κάποια συνέδρια που μπορεί να είναι άτομα που δεν εδιδάξαν ποτέ σε τάξη και προτείνουν σου κάποια πράγματα που δεν μπορούν να εφαρμοστούν» (Σ6).

Εμπλουτισμός μεθόδων διαχείρισης πειθαρχίας

Τέλος, υπήρξαν συμμετέχοντες που μιλώντας για το γεγονός ότι τα θέματα πειθαρχίας χαμηλώνουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, ανέφεραν ότι υπάρχουν φορές που η επιμόρφωση βοηθά, καθώς μαθαίνουν νέους τρόπους επιβολής της πειθαρχίας (Σ1, Σ5, Σ8): «*Η μελέτη της βιβλιογραφίας που κυκλοφορεί τώρα, που συνεχώς εξελίσσεται ως προς την ψυχολογία των παιδιών και τη διαχείριση των περιπτώσεων κυρίως των δύσκολων, βοηθά να αντιμετωπίζουμε τα θέματα πειθαρχίας που μας αγχώνουν*» (Σ1). Επίσης, την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης σημείωσε η Σ5 ως βοηθητικό για τους δασκάλους τους οποίους ονόμασε «burnout»: «*Βρίσκω πολλές φορές εκείνους τους δασκάλους τους burnout που εφτάσαν σε ένα σημείο που δεν μπορούν πλέον να αποδώσουν. Τούτοι οι δασκάλοι ναι θεωρώ πρέπει να φροντίζουν να επιμορφώνονται, για να είναι παραγωγικοί και όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους στο θέμα της πειθαρχίας*».

6.2.3 Ο Ρόλος της Εμπειρίας

Κάποιοι συμμετέχοντες συνέκριναν το θέμα της επιμόρφωσης με αυτό της εμπειρίας, τονίζοντας ότι σαφέστατα μεταξύ των δύο η εμπειρία κατέχει την πρώτη θέση. «*Να σου πω ένα πράγμα; Ελάχιστα βοηθά η επιμόρφωση. Εντάξει τούτα τα πράγματα η αλήθεια να λέγεται, παλιά επήγαινα πιο συχνά σεμινάρια. Κάποια πράγματα που μας ελέγαν στα σεμινάρια υιοθετούσα τα εφάρμοζα τα. Εντάξει, νομίζω είναι η εμπειρία το περισσότερο*» (Σ10). Με το ρόλο της εμπειρίας συνδέονται επίσης τα σημεία που παρουσιάζονται πιο κάτω:

Συμβολή στην υιοθέτηση κατάλληλων μεθόδων

Ερωτώμενοι λοιπόν οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα, κατά πόσον πιστεύουν ότι τα χρόνια εμπειρίας τους βοήθησαν στα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, η πλειονότητα απάντησε ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, γιατί με το πέρασμα των χρόνων δοκιμάζουν διάφορες μεθόδους και στρατηγικές και έτσι είναι πλέον σε θέση να ξεχωρίζουν ποιες από αυτές είναι εν τέλει αποτελεσματικές. Η Σ3 λόγου χάρη, ανέφερε ότι «*Σίγουρα (είναι βοηθητική η εμπειρία). Γιατί οι εμπειρίες που αποκτάς κάθε φορά,*

βοηθούν σε να αντιμετωπίσεις καλύτερα κάποιες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κάθε φορά». Το στοιχείο αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει και η απάντηση της Σ9, η οποία ερωτώμενη για την επίδραση της εμπειρίας ανέφερε: «(Η εμπειρία βοηθά να μαθαίνεις) να βάζεις και τους στόχους εκεί που μπορούν να γίνουν».

Ολοήμερο σχολείο

Σχετικά με το θέμα της εμπειρίας, ο Σ13 σχολίασε ένα σημείο στο οποίο οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκαν και αυτό αφορούσε στην θετική επίδραση που είχαν στην αυτοαποτελεσματικότητά του τα χρόνια εμπειρίας του στο ολοήμερο σχολείο: «(Η εμπειρία) στο ολοήμερο νομίζω συμβάλλει, γιατί έρχεσαι σε επαφή με διαφορετικούς τύπους μαθητών».

Συναναστροφή με συναδέλφους «burnout»

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών φαίνεται -σύμφωνα με όσα δήλωσαν όσοι συμμετείχαν στην έρευνα- να είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, και σε σχέση με μια άλλη πτυχή. Όταν υπάρχει πολύχρονη εμπειρία, νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους και δεν επηρεάζονται αρνητικά από τη συναναστροφή τους με συναδέλφους, οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ είναι σε θέση μάλιστα πολλές φορές να τους βοηθήσουν (Σ1, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9): «Πλέον η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα των άλλων εμένα δεν θα με ρίξει. Δηλαδή αν οι υπόλοιποι δεν ενδιαφέρονται, δεν σημαίνει ότι δεν θα ενδιαφέρομαι ούτε εγώ» (Σ7). «Μπορείς να κατανοήσεις ότι ο άλλος συναδέλφος, π.χ. που μπαίνει μέσα στην τάξη μου, νιώθει ότι δεν τα καταφέρνει αλλά μπορώ να του πω μια καλή κουβέντα να τον βοηθήσω» (Σ9).

6.3 Αυτοαποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία Μαθητών με ΔΑΦ σε Τάξη Συνεκπαίδευσης

Στην ενότητα που προηγήθηκε παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που συνδέονταν με την πρώτη πτυχή του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος και αφορούσαν τους γενικούς παράγοντες που επιδρούν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την δεύτερη πτυχή του ίδιου ερευνητικού ερωτήματος και σχετίζεται με τους παράγοντες που επιδρούν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ.

6.3.1 Η Επίδραση Εξωγενών Παραγόντων

Η κατηγοριοποίηση των κωδίκων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ακολουθεί την ίδια δομή με αυτή της προηγούμενης ενότητας, σύμφωνα με την οποία η κατηγορία των εξωγενών παραγόντων χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες, με βάση τα όσα ανέφεραν οι συμμετέχοντες.

6.3.1.1 Εξωγενείς Παράγοντες που Σχετίζονται με το Σχολείο

Επίπεδο λειτουργικότητας μαθητών με ΔΑΦ

Αναφερόμενοι οι συμμετέχοντες στους εξωγενείς παράγοντες που δύνανται να επιδράσουν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αναφέρθηκαν στο είδος του αυτισμού που μπορεί να έχει ο εκάστοτε μαθητής. Εξηγώντας την απάντησή τους αυτή, σχολίασαν ότι όσο πιο σοβαρής μορφής είναι ο αυτισμός του μαθητή, τόσο πιο υψηλά επίπεδα άγχους τους προκαλεί η σκέψη της διδασκαλίας του, αλλά ταυτόχρονα τους προκαλεί και αισθήματα ανασφάλειας για το κατά πόσον είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν (Σ3, Σ6, Σ8, Σ9, Σ11). Συγκεκριμένα η Σ3 ανέφερε: *«(Το είδος ΔΑΦ) παίζει ρόλο, γιατί δεν έχω την ευκαιρία να κάμω εκείνα όλα που θέλω να κάμω, διότι η εμπειρία έδειξε μου ότι έχουν κάποιες δυσκολίες τα μωρά και δεν μπορεί ο τρόπος διδασκαλίας ο δικός σου να γίνει ο ίδιος όταν έχεις τούτα τα μωρά».*

Υπήρξαν όμως και αυτοί που σχολίασαν ότι το είδος του αυτισμού που μπορεί να έχει ένα παιδί, δεν αποτελεί για αυτούς παράγοντα μείωσης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα αυτό μπορεί να λειτουργήσει και θετικά, καθώς θεωρούν ότι θα τους κινητοποιήσει (Σ1, Σ2, Σ7, Σ12). Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση της Σ1: *«είναι κάτι που θα με κάνει έτσι να ενεργοποιηθώ. Αν είναι, πιστεύω, μια περίπτωση πιο δύσκολη, ίσως εκεί να πρέπει να γίνει κάποια διαφοροποίηση των δικών μου στόχων, ώστε να λαμβάνονται υπόψιν και οι ιδιαιτερότητες του παιδιού, αυτού αλλά και όποια άλλα μέτρα μπορούν να ληφθούν ώστε το παιδί να μπορεί να ενταχθεί ομαλά μέσα στο σύνολο της τάξης».*

Τρόπος λειτουργίας σχολικού συστήματος και αναλυτικών προγραμμάτων

Με τους μαθητές αυτούς συνέδεσαν οι δάσκαλοι και την ανεπάρκεια του συστήματος, εννοώντας ότι δεν θεωρούν ότι η ένταξη των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία γίνεται με τον ορθό τρόπο. Όπως εξήγησε η Σ7 *«Είναι πολύ μεγάλο λάθος που έγινε. Έχουν εντάξει*

μέσα στο σχολείο όλων των ειδών τους μαθητές, από νοητικής υστέρησης μωρά, από αυτισμό, από τυφλά, μιλούμε για πάρα πολλές περιπτώσεις και όλοι τούτοι που έχουν κάμει τούτη την ένταξη την έκαμαν με λανθασμένο τρόπο γιατί ένταξη για μένα δεν είναι να πιάσεις τούτα τα μωρά και να τα σύρεις μέσα στην τάξη την κανονική και επειδή απλώς τα έβαλες μέσα στην τάξη θεωρείς ότι έκαμες και ένταξη».

Με το σημείο αυτό συνέδεσαν οι δάσκαλοι και προβλήματα σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία πιστεύουν ότι δεν είναι επαρκώς διαφοροποιημένα για να βοηθήσουν στην διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Απόρροια αυτού είναι και ο παράγοντας των μαθησιακών αποτελεσμάτων που δύνανται να έχουν τα παιδιά αυτά (Σ3, Σ6, Σ7). «Στον γνωστικό τομέα όμως, το πώς θα διδάξουμε τα ελληνικά, το πώς θα διδάξουμε την γλώσσα το πώς θα διδάχουν τα μαθηματικά, ναι έχω πρόβλημα εκεί. Και έχουμε και πρόβλημα όσον αφορά το διαφοροποιημένο υλικό γιατί τελικά δεν μπορεί ο δάσκαλος να τα κάνει όλα» (Σ7). Αυτός ακριβώς είναι και ο λόγος, που όπως ομολογούν θεωρούν ότι στον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα ίσως να μπορούν να προσφέρουν περισσότερα σε αυτά τα παιδιά, παρά στον γνωστικό (Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ11, Σ13). Η Σ7 ανέφερε ενδεικτικά: «Αισθάνομαι ότι δεν μπορώ να του προσφέρω και λυπούμαι γιατί νιώθω ότι και ο ίδιος μπορεί να χάνει το χρόνο του μέσα στην τάξη και εγώ να μην μπορώ να του δώσω εκείνα που πρέπει να του δώσω και να μην κερδίζει αυτά που πρέπει και που ήταν δικαίωμα του να κερδίσει από την τάξη. Στον συναισθηματικό τομέα είμαι σίγουρη ότι δεν θα έχω πρόβλημα. Δηλαδή το να είναι αποδεκτός από την τάξη του, το να δέχονται να παίξουν μαζί του, να μην τον αποκλείουν κλπ. ή το κοινωνικό κομμάτι, το να κοινωνικοποιηθεί δεν έχω πρόβλημα. Το πρόβλημα που πιστεύω ότι υπάρχει είναι στο πώς να του διδάξω ελληνικά, πώς να του διδάξω μαθηματικά, στο γνωστικό τομέα».

Συνεργασία με συναδέλφους του ίδιου τμήματος

Αρνητικός εξωγενής παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων που έχουν στην τάξη τους κάποιο μαθητή διαγνωσμένο με ΔΑΦ είναι η αρνητική στάση των συναδέλφων που μπαίνουν στην τάξη τους και οι οποίοι μετά παραπονιούνται για τον μαθητή με ΔΑΦ στον δάσκαλο της τάξης (Σ4, Σ9). Η Σ9 ανέφερε «αν, για παράδειγμα, έχεις μια δύσκολη τάξη -όπως με μαθητή με αυτισμό- και μπαίνουν μέσα άλλοι συνάδελφοι και γκρινιάζουν για την τάξη και πρέπει να χειριστείς και άλλα θέματα, σημαίνει έχεις έξτρα φόρτο και κούραση αντί να έχεις την ενθάρρυνση ότι, εντάξει, προσπαθώ και πάω τα όσο μπορώ καλά και παλεύω το».

Συνάδελφοι με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα

Θετικός εξωγενής παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων που διδάσκουν σε μαθητή με ΔΑΦ είναι, αντίθετα με τον προηγούμενο, οι συνάδελφοι που δεν πτοούνται από τις δύσκολες καταστάσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν. Για παράδειγμα, η Σ1 είπε «*Θα επηρεαστώ θετικά όταν στο περιβάλλον μου βλέπω εκπαιδευτικούς με όρεξη, με ωραίους στόχους με ωραίες ιδέες. Επηρεάζεσαι πάντα θετικά και έχεις έτσι ένα έξτρα κίνητρο ίσως έτσι για να εργαστείς και προσπαθείς να δείξεις έτσι το ίδιο θετικό πνεύμα και στους υπόλοιπους*».

6.3.1.2 Εξωγενείς Παράγοντες που Σχετίζονται με το Ίδιο το Άτομο.

Αναζητώντας τους εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με τον κάθε εκπαιδευτικό ως άτομο μέσα από όσα δήλωσαν στις συνεντεύξεις τους οι συμμετέχοντες, εντοπίστηκε ένας μόνο παράγοντας, αλλά καθοριστικός. Πρόκειται για την ύπαρξη ή όχι προσωπικής εμπειρίας του κάθε συμμετέχοντα με άτομο, το οποίο να έχει διαγνωστεί με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Ως προσωπική εμπειρία νοείται η εκτός σχολείου επαφή με τέτοιο άτομο, για παράδειγμα στο οικογενειακό περιβάλλον του καθενός. Από τους συνεντευξιζόμενους, μόνο ένας δήλωσε ότι έχει τέτοιου είδους επαφή, γεγονός που διαφάνηκε μέσα από τις απαντήσεις του να διαφοροποιεί εν μέρει τη στάση του προς τη διδασκαλία αυτών των παιδιών: «*Η προσωπική μου εμπειρία με μωρό στο φάσμα του αυτισμού, το οποίο ήταν από το οικογενειακό μου περιβάλλον (με έκανε να) χειρίζομαι με μεγαλύτερη ευαισθησία τούτο το θέμα*» (Σ12).

Αντίθετα, από τους υπόλοιπους που δεν έχουν κάποια προσωπική επαφή με παιδί διαγνωσμένο με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, αρκετοί φάνηκαν να επιδεικνύουν κάποια δυσκολία στην κατανόηση και την επαφή με αυτά τα παιδιά (Σ6, Σ7, Σ11, Σ13). «*Είναι πολλά διαφορετικό και ίσως όντως ας πούμε νιώθω ότι έχει φορές που να μην ξέρω πώς να τον αντιμετωπίσω*» (Σ11).

6.3.2 Η Επίδραση της Επιμόρφωσης

Εξειδικευμένη επιμόρφωση

Σύμφωνα με όσα σχολίασαν οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα, η επιμόρφωση διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διδασκαλία και επαφή με μαθητή διαγνωσμένο με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, με δεδομένο ότι τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της πολιτικής της συνεκπαίδευσης, περισσότερα παιδιά

που ανήκουν στην κατηγορία αυτή εντάσσονται στα γενικά σχολεία. *«Με την επιμόρφωση σίγουρα κερδίζεις πράγματα, σίγουρα μαθαίνεις πράγματα διότι αλλάζουν τα πράγματα γύρω σου. Όταν είχα διοριστεί για παράδειγμα, ούτε καν υπήρχαν δύσκολες περιπτώσεις μαθητών, ούτε μονάδες, ούτε εντάξεις ούτε τίποτε»* (Σ9). *«Η επιμόρφωση με βοήθησε πάρα πολύ! Είχα πάει σε μια επιμόρφωση, στην οποία μας είπαν ξεκάθαρα τι πρέπει να κάνουμε όταν νιώσουμε ότι ένα παιδάκι με αυτισμό κουραστεί μέσα στην τάξη»* (Σ4).

Από την άλλη πλευρά, ενώ αναγνωρίζουν την σημαντικότητα της επιμόρφωσης, δηλώνουν ότι η κατάρτιση που λαμβάνουν σχετικά με τη διδασκαλία των παιδιών αυτών είναι ελλιπής, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να ανταποκριθούν στη νέα αυτή πρόκληση της συνεκπαίδευσης μαθητών με αυτιστικές διαταραχές, καθώς ακόμη και να δημιουργούνται προβλήματα στην τάξη λόγω αυτής της έλλειψης κατάλληλης γνώσης (Σ3, Σ7, Σ11). Επί παραδείγματι, η Σ3 σχολίασε *«Παίζει ρόλο, γιατί δεν έχω την ευκαιρία να κάμω εκείνα όλα που θέλω να κάμω, διότι η εμπειρία έδειξε μου ότι έχουν κάποιες δυσκολίες τα μωρά τούτα και δεν μπορεί ο τρόπος διδασκαλίας ο δικός σου ας πούμε να γίνει ο ίδιος με το να έχεις τούτα τα μωρά»*, ενώ η Σ7 ανέφερε σχετικά *«Το συναισθηματικό και κοινωνικό κομμάτι, το να κοινωνικοποιηθεί, δεν έχω πρόβλημα. Το πρόβλημα που πιστεύω ότι υπάρχει είναι ότι εγώ δεν είμαι καταρτισμένη να τον εκπαιδεύσω»*.

6.3.3 Η Επίδραση της Εμπειρίας

Εξοικείωση με μαθητές με ΔΑΦ

Σχετικά με το κατά πόσον τα χρόνια εμπειρίας επιδρούν στη διδασκαλία και στη γενικότερη αντιμετώπιση των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, η πλειονότητα των δασκάλων απάντησαν θετικά. Αρκετοί τόνισαν ότι η επίδρασή της είναι άκρως σημαντική, καθώς σε βοηθά να χειριστείς με πιο αποτελεσματικό τρόπο τους εν λόγω μαθητές από τη μια, αλλά και από την άλλη, να αισθάνονται οι ίδιοι περισσότερη αυτοπεποίθηση για να έρθουν σε επαφή μαζί τους. Εξοικειώνονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών και αντιλαμβάνονται καλύτερα τα όρια και τις δυνατότητές τους (Σ1, Σ2, Σ4, Σ8, Σ9, Σ12, Σ13). Ενδεικτικά, η Σ1 απάντησε *« Αν είναι η πρώτη φορά που διδάσκεις παιδιά με αυτισμό πιστεύω ότι θα είναι πιο δύσκολο. Αντιθέτως, αν έχεις ξαναδιδάξει και έχεις δει τις αντιδράσεις των παιδιών και ποια πράγματα πρέπει να προσέξεις να διαφοροποιήσεις, θα βοηθήσει. Άρα η πείρα έχει*

πρωταρχικό ρόλο». Η Σ12 σχολιάζοντας το ίδιο θέμα ανέφερε μεταξύ άλλων «εβοήθησε με η εμπειρία νομίζω του δοκιμάζω, απορρίπτω δοκιμάζω προχωρώ».

Στον αντίποδα των συμμετεχόντων που τόνισαν την σημαντικότητα της εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ, βρίσκονται κάποιοι που θεωρούν ότι η εμπειρία δεν έχει καμία απολύτως σχέση με τη διδασκαλία αυτών των μαθητών. Ο λόγος είναι γιατί τα παιδιά αυτά τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εντάσσονται στις γενικές τάξεις και κατ' επέκταση, σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες, οι γενικοί δάσκαλοι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και την εμπειρία να τους βοηθήσουν, αφού η εμπειρία τους αφορά τυπικούς μαθητές (Σ6, Σ7). Σχετικά με το θέμα αυτό, η Σ7 σχολίασε ότι « (Τα χρόνια εμπειρίας) δεν συμβάλουν καθόλου, γιατί οι εκπαιδευτικοί τελειώνουμε και εκπαιδευόμαστε για τυπικούς μαθητές. Οπότε εγώ θα διδάξω αποτελεσματικά ένα παιδί, το οποίο δεν αποκλίνει από το φυσιολογικό! Δεν έχω εκπαίδευση για άλλες συμπεριφορές». Παράλληλα, η Σ6 πιστεύει ότι η εμπειρία δεν μπορεί να βοηθήσει στις περιπτώσεις αυτών των παιδιών, λόγω των ιδιαίτερων και διαφορετικών χαρακτηριστικών κάθε μιας από τις περιπτώσεις που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού. «Όχι τόσο η εμπειρία, γιατί δεν εξαρτάται μόνο που σένα το θέμα τούτων των παιδιών. Έχουν καθένα τα δικά τους χαρακτηριστικά».

6.4 Η Επίδραση της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας στην Αυτοαποτελεσματικότητα των Δασκάλων.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξετάζει η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αφορά στο «Πώς η συλλογική αποτελεσματικότητα επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων α) γενικά και β) στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη συνεκπαίδευσης.

Επομένως, η παρούσα ενότητα ασχολείται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μετά από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και τα οποία σχετίζονται με την πρώτη πτυχή του ερωτήματος, η οποία αφορά στην επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην προσωπική τους αυτοαποτελεσματικότητα εν γένει.

6.4.1 Η Αλληλεπίδραση με τους Συναδέλφους

Πνεύμα συνεργατικότητας

Μια από τις πιο καθοριστικές σχέσεις και συνεργασίες στο σχολικό πλαίσιο, θεωρείται από πολλούς αυτή που υφίσταται ανάμεσα στους συναδέλφους, καθότι αυτοί αποτελούν ο ένας μέρος της καθημερινότητας του άλλου. Αρκετά ήταν τα διαφορετικά θέματα που έθιξαν οι συμμετέχοντες για τη σχέση αυτή. Καταρχάς, τόνισαν αρκετοί ότι το ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στους συναδέλφους -ιδιαιτέρα αυτούς που έχουν όρεξη για δουλειά-, η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή απόψεων συνδράμουν τα μέγιστα στην αύξηση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας του καθενός, αλλά και στην υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών για την παράδοση του μαθήματος (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13).

Η Σ3 ανέφερε σχετικά: *«σίγουρα συμβάλλει θετικά, γιατί το να βρίσκεσαι σε ένα περιβάλλον με πολλούς ανθρώπους, το να ανταλλάσσεις ιδέες και απόψεις πάνω σε ένα θέμα προβληματισμού σίγουρα μπορεί να σε βοηθήσουν να αλλάξεις και εσύ κάποια πράγματα και να βελτιωθείς αν και οι ίδιοι είχαν εμπειρίες παρόμοιες στο παρελθόν. Σίγουρα δεν υπάρχουν συνταγές, θεωρώ, αλλά κάποιες ιδέες για το πώς μπορείς να αντιμετωπίσεις κάποιες καταστάσεις μπορείς να τις υιοθετήσεις και συ και μπορεί μα πετύχουν».*

Αντίκτυπος στους μαθητές

Εν συνεχεία, συζητώντας την επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας, υπήρξαν συμμετέχοντες, οι οποίοι επεσήμαναν τη θετική επίδραση που αυτή έχει και στους μαθητές. Η επίδραση αυτή εντοπίζεται τόσο στο γεγονός ότι αυτοί αποδίδουν πιο αποτελεσματικά στα μαθήματά τους, όσο και στο ότι η αποτελεσματική σχέση ανάμεσα στους δασκάλους αποτελεί για τους μαθητές παράδειγμα προς μίμηση (Σ1, Σ8, Σ13) . Ο Σ13 είπε: *«Όταν μια ομάδα εκπαιδευτικών σε κάποιο σχολείο είναι ενωμένη και υπάρχει μια αμφίδρομη επικοινωνία, μπορεί να επηρεάσει σε θετικό βαθμό γενικά όλα τα προβλήματα ακόμα και τους μαθητές. Διότι ο ένας θα αρπάξει τις εμπειρίες από τον άλλο, μπορείς να έχεις μια αμφίδρομη επικοινωνία»*, ενώ η Σ1 σχολίασε *«ένα όμορφο κλίμα στο σχολείο επιδρά και στη ψυχολογία των μαθητών».*

Απαραίτητα συστατικά συλλογικής αποτελεσματικότητας

Στο ίδιο πλαίσιο, μερικοί συμμετέχοντες έθιξαν το ότι για να υπάρχει μια αποτελεσματική σχέση ανάμεσα στους συναδέλφους, πρέπει όλοι να είναι πρόθυμοι να ακούσουν και την αντίθετη άποψη, αλλά και την κριτική των υπολοίπων χρησιμοποιώντας τα στοιχεία αυτά ως βοηθητικά για τη βελτίωσή τους, κάτι που θα έχει ως απότοκο την μετέπειτα

αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Χαρακτηριστική ήταν η σχετική απάντηση της Σ1: *«είναι καλό για την αυτοαποτελεσματικότητά σου να κάμνεις και ο ίδιος μια αυτοαξιολόγηση ώστε να κρίνεις το έργο σου και να επαναπροσδιορίζεις τους στόχους που θέτεις κάθε φορά αλλά και να δέχεσαι την κριτική των υπόλοιπων εκπαιδευτικών»*. Η ατομικότητα λοιπόν, σύμφωνα με όσα είπαν κάποιοι συνεντευξιζόμενοι, είναι αρνητικό στοιχείο για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, αφού συνεπάγεται στασιμότητα στη λειτουργία του ως εκπαιδευτικού: *«Αντίθετα το να λειτουργεί ο καθένας μόνος του θα ίσως να φέρνει και μια στασιμότητα και λιγότερες προοπτικές εξέλιξης του κάθε ενός και της σχολικής μονάδας γενικότερα»* (Σ1).

Επίδραση συναδέλφων με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα

Με τα πιο πάνω θέματα συσχετίζονται και τα σχόλια των ερωτηθέντων για το κατά πόσον επηρεάζονται από τη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα των συναδέλφων τους. Στην περίπτωση αυτή, οι απαντήσεις που δόθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων, περιστρέφονταν γύρω από το ότι το στοιχείο αυτό δεν είναι ικανό να μειώσει τη δική τους αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς ο καθένας ασχολείται με τη δική του δουλειά και δεν επιτρέπει σε κάποιον, ο οποίος, όταν βρίσκεται σε τέτοια κατάσταση δεν ωφελείται από τη συλλογική δουλειά, να τον επηρεάσει αρνητικά. Αντίθετα μάλιστα, κάποιοι ανέφεραν ότι οι περιπτώσεις αυτές λειτουργούν ως αντικίνητρο. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις της Σ6 *«ένας δάσκαλος που ξέρει να προετοιμάζεται, που έχει τις κατάλληλες γνώσεις, εμπειρία, νομίζω δεν θα επηρεαστεί»* και της Σ7 *«Τούτο εμένα προσωπικά δεν με επηρεάζει γιατί εγώ κοιτάζω πώς μπορώ εγώ να διαχειριστώ την τάξη μου, οπότε εάν οι άλλοι έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, στενοχωρούμαι για τους μαθητές που έχουν, αλλά εμένα δεν θα με ρίξει. Δηλαδή, αν οι υπόλοιποι δεν ενδιαφέρονται, δεν σημαίνει ότι δεν θα ενδιαφέρομαι ούτε εγώ»*.

Ταυτόχρονα όμως, ενώ οι συμμετέχοντες δήλωναν τα πιο πάνω, κάποιοι παραδέχτηκαν ότι οι συνάδελφοι με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζουν το δικό τους έργο, στις περιπτώσεις που μπαίνουν στις ίδιες τάξεις. *«Επηρεάζει με αν μπαίνει στην τάξη μου. Γιατί προκαλεί εκείνη την αναστάτωση στην τάξη και χάνει μου χρόνο τούτο. Θεωρώ ότι αν είμαι αποτελεσματική εγώ, έρχεται τούτο και τρώει μου πάρα πολύ χρόνο. Όταν φύγει από την τάξη χάνω χρόνο να λύσω όλα τα προβλήματα που δημιουργούνται»* (Σ5).

6.4.2 Αλληλεπίδραση με τους Μαθητές

Συζητώντας το θέμα της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν συγχρόνως και στην αλληλεπίδρασή με τους μαθητές τους, θεωρώντας ότι πρόκειται για μια από τις πιο σημαντικές συνεργασίες στο σχολείο. Η Σ1 σχολίασε σχετικά ότι *«Η τριβή με τους μαθητές είναι σημαντικότερη ακόμα και από ακαδημαϊκή εμπειρία»*. Μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία που έχουν με τους μαθητές της τάξης τους, διακρίνουν να κτίζεται μια αμοιβαία σχέση που συνδράμει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο των δασκάλων αλλά και των ίδιων των μαθητών τους (Σ3, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10, Σ11). Ενδεικτικά παρατίθεται η απάντηση της Σ7: *«Με το να βάλουμε κάποιους κανόνες και βλέπουν τα μωρά και στην πράξη ότι τούτοι οι κανόνες εξυπηρετούν κάποιους στόχους, επιδιώκουν και οι ίδιοι και γίνονται πιο αποτελεσματικοί και πιο αυτοαποτελεσματικοί με την αυτοπειθαρχία τους και με το να παρεμβαίνουν και να προτρέπουν και τους άλλους να είναι υπάκουοι και πιο πειθαρχημένοι. Το ίδιο συμβαίνει και με τα μαθήματα. Δηλαδή ξεκινάς, βάζεις κάποιους κανόνες: η εργασία μας ας πούμε πρέπει να έχει τούτα τα κριτήρια, τούτες τις προϋποθέσεις για να είναι σωστή. Αν τα μωρά βλέπουν το αποτέλεσμα στην πράξη, αρχίζουν και οι ίδιοι να γίνονται αποτελεσματικοί και εξηγώντας τους το γιατί, εύκολα το αποδέχονται ενστερνίζονται το και προσπαθούν να το βελτιώσουν»*.

Οι εκπαιδευτικοί ως πρότυπο για τους μαθητές

Πολυσυζητημένο θέμα από τους περισσότερους δασκάλους ήταν το γεγονός ότι αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους μέσα στην τάξη με την συμπεριφορά τους αλλά και με το κατά πόσον εξωτερικεύουν στα παιδιά μια ασφάλεια που να προκύπτει από το δικό τους υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12). Για παράδειγμα, η Σ4 σχολίασε *«Έχει αντίκτυπο και κοινωνικά αλλά και μαθησιακά. Όταν, για παράδειγμα, ο δάσκαλος είναι ειλικρινής και το νιώθουν, είναι κι αυτά ειλικρινή. Όταν δουν το δάσκαλο να αγοράζει σ' ένα παιδάκι φαγητό γιατί ξέχασε το φαγητό του στο σπίτι, κι αυτά θα μοιραστούν το φαγητό με το συμμαθητή τους. Όταν ένας δάσκαλος προσπαθήσει να είναι αποτελεσματικός, τα παιδιά το νιώθουν και ανταποκρίνονται»*. Παράλληλα η Σ10 είπε: *«Ο κάθε δάσκαλος μπορεί να αποτελέσει κομβικό σημείο για τους μαθητές του. Μπορεί να κάμει ένα μωρό να πιστέψει στον εαυτό του, ακόμη και σε πράγματα που το ίδιο το μωρό δεν είναι ιδιαίτερα καλό. Όλοι οι δάσκαλοι μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές τους και θετικά και αρνητικά»*.

Απαραίτητες προϋποθέσεις

Εν προκειμένω, για την επιτυχία αυτής της μεταξύ τους σχέσης, οι ερωτηθέντες δάσκαλοι ανέφεραν κάποιους παράγοντες που κρίνουν ότι αποτελούν προϋπόθεση. Τέτοιοι παράγοντες είναι το υπόβαθρο των μαθητών τους (συμπεριφορά, οικογενειακή κατάσταση, προθυμία), καθώς και ο τρόπος που οι δάσκαλοι θα επιτύχουν την υιοθέτηση κάποιων ρουτινών από τους μαθητές τους μέσα από την συζήτηση και την επανάληψη. Λόγου χάρη η Σ3 εξήγησε ότι «Εξαρτάται κάθε φορά και με το υλικό που έχω απέναντί μου, δηλαδή μπορεί να είμαι αποτελεσματική εγώ αλλά παίζει μεγάλο ρόλο ο μαθητικός πληθυσμός που έχω απέναντι μου μέσα στην τάξη κάθε φορά. Όσο καλός και αν είναι ο δάσκαλος καμιά φορά, αν ο ίδιος ο μαθητής δεν έχει την καλή διάθεση και δεν προσπαθεί, ή που σπίτι του δεν γίνεται καμιά προσπάθεια, και έχει διάφορα συναισθηματικής φύσεως προβλήματα, τότε είναι πολύ λίγα εκείνα που μπορεί να πετύχει ο δάσκαλος. Επιπρόσθετα η Σ7 αναφέρθηκε στα εξής: «Πολύ σημαντικά στοιχεία είναι ας πούμε η συζήτηση μαζί τους. Ή βάζουμε 4-5 βασικές ρουτίνες που είναι οι πιο σημαντικές για να λειτουργήσουμε σωστά μέσα στην τάξη, και είναι η επανάληψη και η επαναφορά συνεχώς, να τους τα θυμίζουμε, να τα εξηγούν οι ίδιοι στους συμμαθητές τους ξανά, ώστε να μπορούμε να διεκπεραιώνονται οι δουλειές μας μέσα στην τάξη και να είμαστε όλοι ευχαριστημένοι».

Επιβολή πειθαρχίας

Αυτό που διαφάνηκε πάντως να επηρεάζει αρνητικά τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων μέσα από τη σχέση τους με τους μαθητές τους ήταν τα θέματα πειθαρχίας στα οποία αρκετοί παραδέχτηκαν ότι στο συγκεκριμένο τομέα δεν έχουν υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Σ1, Σ2, Σ3, Σ12). «Σε θέματα πειθαρχίας των μαθητών που έχουν δυσκολίες σε θέματα συμπεριφοράς, επειδή είναι πιο λεπτά και επειδή ίσως έτσι να επηρεάζουν και άλλοι παράγοντες εκτός από τον εκπαιδευτικό, όπως είναι το σπίτι που είπαμε και προηγουμένως ή γενικότερα η σχολική μονάδα, εκεί είναι πιο χαμηλή η αυτοαποτελεσματικότητά μου» (Σ1).

6.4.3 Συνεργασία με Γονείς

Συνεισφορά συνεργασίας με γονείς

Θέμα για το οποίο μίλησαν και οι 13 συμμετέχοντες στην έρευνα, ήταν αυτό που αφορούσε τους γονείς των μαθητών τους και την σχέση που αναπτύσσεται με αυτούς. Η συνεργασία με τους γονείς είναι κάτι που αποζητούν οι δάσκαλοι, καθώς η εκπαίδευση των παιδιών του δημοτικού, κυρίως, δεν σταματά στο σχολείο, αλλά συνεχίζεται και στο σπίτι. Η Σ1 είπε σχετικά: «Θα επηρεάσει σίγουρα το οικογενειακό περιβάλλον. Ε, πόσο

δηλαδή οι γονείς έχουν μια καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, πόσο συχνή είναι τούτη η επικοινωνία που έχουν, πόσο δεκτικοί είναι σε κάποιες συμβουλές. Να σε βοηθήσουν και σένα στον χειρισμό κάποιων περιπτώσεων δύσκολων».

Οριοθετημένη σχέση για θετικά αποτελέσματα

Οι γονείς αναφέρθηκαν ως παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί δεν έχουν κάποια «όρια», ή δεν είναι βοηθητικοί στο έργο των δασκάλων. Για το λόγο αυτό πιστεύουν οι τελευταίοι ότι πρέπει να τίθενται κάποια όρια στον τρόπο που επεμβαίνουν οι γονείς στο έργο τους. *«Στους γονείς των παιδιών προσπαθείς να βάλεις κάποια όρια. Έχει όρια ο γονιός στο πως θα κάμει παρέμβαση στο έργο του δασκάλου. Όμως, όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία γονιού και δασκάλου και στη συνέχεια και του παιδιού, δεν φέρνει εμπόδιο στο να γίνεται το σωστό μάθημα» (Σ13).*

Ο τρόπος που ο Σ13 παρουσίασε τη σχέση αυτή, συμπληρώνεται από την παρομοίωση που έκανε η Σ12 -και η οποία αναφέρθηκε στην υποενότητα 7.2.1.1- για να εξηγήσει το λόγο για τον οποίο η καλή σχέση με τον γονιό είναι σημαντική: *«το να είσαι πιο αισιόδοξος δάσκαλος, και να έχεις μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό σου, επηρεάζεις τους γονείς, διότι νομίζω είναι οι γονείς μετά που επηρεάζουν τα μωρά. Κάπως πάει τρίγωνο τούτο».*

6.4.4 Συνεργασία με τον Διευθυντή

Η συμβολή της «καλής» διοίκησης

Θέμα στο οποίο επανήλθαν επανειλημμένα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα ήταν αυτό που αφορούσε τον διευθυντή του σχολείου τους. Μέσα από όσα συζήτησαν, ξεκαθάρισαν πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου για την ομαλή λειτουργία του. Τόνισαν ότι πρέπει να έχει καθοδηγητικό ρόλο, τόσο προς τους δασκάλους, όσο και προς τους μαθητές. Να δίνει συμβουλές, οδηγίες και να γνωρίζει τι συμβαίνει σε κάθε τάξη, ώστε να είναι έπειτα και κοινωνός στην προσπάθεια επίλυσης των όποιων προβλημάτων προκύψουν. Μια καλή διοίκηση, όπως την χαρακτήρισαν, θα συμβάλει στη δημιουργία και διατήρηση ενός ωραίου και συνεργατικού κλίματος στο σχολείο, όχι μόνο ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα λόγια της Σ1: «Σίγουρα μια σχολική μονάδα θα επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από μια καλή διοίκηση. Έναν αποτελεσματικό διευθυντή, ο οποίος θα θέτει ξεκάθαρους στόχους προς τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τα παιδιά και τις ανάγκες τους. Επίσης θα σε βοηθά σε περιπτώσεις που αντιμετωπίζεις κάποια προβλήματα με τους μαθητές σου στην τάξη, ώστε να βρει τρόπους επίλυσης. Επίσης θα βοηθά τον εκπαιδευτικό ένας αποτελεσματικός διευθυντής στην καλή επικοινωνία με τους γονείς, με τον σύνδεσμο γονέων που είναι ένα σοβαρό κομμάτι που συμβάλλει έτσι στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, οπότε σίγουρα τούτοι οι παράγοντες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού».

Ο διευθυντής ενός σχολείου επέχει θέση ηγέτη για τους εκπαιδευτικούς, είναι το κλειδί, η «κεφαλή» του σχολείου για την επίλυση διάφορων προβλημάτων και κυρίως πειθαρχίας (Σ2, Σ8, Σ9, Σ11). «Ο διευθυντής είναι η κεφαλή του σχολείου. Τα πάντα εξαρτώνται από τη σχέση με το διευθυντή. Αν είναι ο διευθυντής ηγέτης, σίγουρα επηρεάζει περισσότερο απ' ό,τι αν είναι απλά ένας διοικητικός προϊστάμενος. Όταν είναι ηγέτης είναι πιο θετικό για τους δασκάλους» (Σ2), «Κάποιοι διευθυντές μπορεί να βοηθήσουν πολύ στα θέματα της πειθαρχίας με τη στάση τους στο σχολικό χώρο και προς τους μαθητές» (Σ9).

Το μέγεθος της επίδρασης που δύνανται να έχουν οι διευθυντές ενός σχολείου στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των υφισταμένων τους, φαίνεται ξεκάθαρα από τον τρόπο που μιλούσαν, αλλά και τα από τα όσα έλεγαν οι δάσκαλοι, εξηγώντας από τη μια ότι «κατάντησε» να τους απασχολεί περισσότερο σε περίπτωση μετάθεσης, ο διευθυντής ενός σχολείου, παρά το επίπεδο των μαθητών αυτού του σχολείου. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά απάντησε για το θέμα η Σ10 «Πλέον όταν πάεις σε ένα σχολείο δεν ρωτάς αν είναι καλό το επίπεδο. Το επίπεδο πάνω κάτω είναι το ίδιο πράγμα. Ρωτάς «εν καλός ο διευθυντής;».

Η επίδραση στην ψυχολογία των δασκάλων

Με το πιο πάνω θέμα συνδέεται πιο συγκεκριμένα η ψυχολογική επίδραση που έχουν οι διευθυντές με τη στάση τους προς τους δασκάλους, αφού έχουν τη δύναμη να τους ενθαρρύνουν ή να τους απογοητεύσουν. Στις περιπτώσεις που ο διευθυντής ασχολείται μαζί τους, θεωρούν απαραίτητη την άποψή του ακόμη και για τον τρόπο διδασκαλίας τους και θα δεχθούν πιο εύκολα μια παρατήρηση που θα τους κάνει, καθώς γνωρίζουν

ότι αυτή είναι καλοπροαίρετη. Σε αντίθετη περίπτωση, εξηγούν ότι αναγκάζονται ακόμη και να μην τον λαμβάνουν υπόψη (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5,Σ6, Σ7, Σ9, Σ10, Σ13). Την πιο χαρακτηριστική απάντηση έδωσε η Σ10: *«Φέτος, η αυτοαποτελεσματικότητα επήγε στο 0. Δεν έχει κάτι μωρά που κλαίνε και δεν θέλουν να πάνε σχολείο; Ε, το ίδιο πράγμα νιώθω! Μιλούμε έχει φάση που λέεις θα πάω, εντάξει, ότι και να κάνω δεν θα το αναγνωρίσει κανένας».*

Κατάλληλα καταρτισμένος διευθυντής

Σε σχέση με τα προηγούμενα, οι δάσκαλοι σχολίασαν ότι το πρόβλημα θεωρούν ότι προκύπτει στις περιπτώσεις που ο διευθυντής δεν κατέχει τα απαραίτητα προσόντα και κατ' επέκταση, δεν ξέρει πώς να λειτουργήσει, επιδεικνύοντας ακόμη και μια στάση απάθειας. Η συμπεριφορά αυτή οδηγεί τους δασκάλους να δηλώνουν ότι η συλλογική δουλειά που γίνεται ανάμεσα στους συναδέλφους είναι κατά πολύ πιο αποτελεσματική από αυτήν που εμπερικλείει το διευθυντή. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση της Σ7, η οποία με έντονο ύφος δήλωσε μεταξύ άλλων: *«Το πρόβλημα είναι ότι δυστυχώς ταλανίζεται η παιδεία από ανίκανους και ανεπαρκείς διευθυντές, οι οποίοι τους λείπει η όρεξη για δουλειά. Έχουμε πολλούς εκπαιδευτικούς που είναι δάσκαλοι απλοί ή βοηθοί, που έχουν περισσότερα προσόντα από εκείνους, κατέχουν πολύ περισσότερα. Υπάρχει επαγγελματική ζήλεια, με αποτέλεσμα να προσπαθούν με κάθε τρόπο, λόγω του ότι αυτοί αποφασίζουν, να προσπαθούν να βάλουν τρικλοποδιά σε οτιδήποτε μόνο και μόνο, γιατί νιώθουν ότι απειλούνται και τούτο είναι πολύ μεγάλο κρίμα και υπάρχει σε πολύ μεγάλο βαθμό στα σχολεία».*

6.5 Η Επίδραση της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας στη Διδασκαλία Μαθητών με ΔΑΦ.

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τις κατηγορίες που προέκυψαν από την κωδικοποίηση των δεδομένων που συνδέονται με την τελευταία πτυχή του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Πιο συγκεκριμένα, εμπεριέχονται τα θέματα που σχετίζονται με την επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος σε τάξεις συνεκπαίδευσης.

6.5.1 Συνεργασία με Συναδέλφους

Συνεργασία με ειδικούς

Μιλώντας για την επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, όταν έχουν να διδάξουν παράλληλα με τους τυπικούς μαθητές και σε μαθητή/τες με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στον καθοριστικό ρόλο της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα της στενής και αгаστικής συνεργασίας με τους ειδικούς δασκάλους, τους σχολικούς ψυχολόγους, τους λογοθεραπευτές και όποιους άλλους εμπλέκονται στην εκπαίδευση του εκάστοτε παιδιού με ΔΑΦ. Αυτοί θα καθοδηγήσουν το γενικό δάσκαλο -ως πιο ειδικοί- για τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει και τις ιδιαιτερότητες του κάθε τέτοιου μαθητή (Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ9, Σ10, Σ11). Η Σ10 λόγου χάρη ανέφερε: *«Έχω μια πολύ καλή συνεργασία με την κοπέλα της μονάδας και επειδή συνεργαζόμαστε, συμβουλεύει με, λέω της τι κάνει το μωρό μέσα στην τάξη δείχνω της τα γραπτά του κ.λ.π. και επειδή είναι πολύ θετικός άνθρωπος και ας πούμε πιστεύει η ίδια στο μωρό, πριν καν έρθει σχολείο το μωρό, εμπήλησεν μου με τόσο ωραία λόγια, που ήμουν πολύ αισιόδοξη για το συγκεκριμένο το μωρό πριν ακόμα το δω».*

Σχετικά με το προηγούμενο θέμα, η Σ11 αναφέρθηκε και στη σημαντικότητα του κατάλληλου συνοδού για τα παιδιά αυτά: *«Θεωρώ απαράδεχτο το ότι δεν έχει συνοδό τούτο το μωρό που έχει πιο σοβαρό αυτισμό, όλες τις ώρες μαζί του. Να ξέρεις ότι την ώρα που θα χρειαστεί την βοήθεια έχεις ακόμα ένα άτομο. Θεωρώ το απαραίτητο! Έχει φορές που είναι χωρίς συνοδό, γιατί οι συνοδοί δεν είναι αρκετοί για όλα τα μωρά και έχει φορές που πρέπει να μοιράζονται! Δεν είναι ότι προκαλεί το μωρό προβλήματα και δεν μπορεί να γίνει το μάθημα, αλλά βλέπεις τη διαφορά με το να είναι κάποιος δίπλα του που μπορεί να τον υπενθυμίζει, που μπορεί να τον επαναφέρει».*

Η εμπειρία των συναδέλφων

Επιπρόσθετα, η συλλογική αποτελεσματικότητα μπορεί να βοηθήσει στην αυτοαποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά στις περιπτώσεις διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ και μέσα από μία ακόμη οπτική γωνία. Αυτήν της εμπειρίας που μπορεί να έχει ένας συνάδελφος στη διδασκαλία αυτών των παιδιών, ούτως ώστε να εισηγηθεί μεθόδους και στρατηγικές στους υπόλοιπους, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να αισθανθεί πιο αποτελεσματικός και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Σ1, Σ2, Σ5, Σ11). Ανέφερε για το θέμα αυτό η Σ11 τα εξής: *«Αν έχω να κάμω με κάποιον ο οποίος είχε προηγούμενη εμπειρία και θα μου δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές σίγουρα θα νιώσω πιο καλά στο τι θα κάμω. Και γι' αυτό και όταν δούλεψα με τούτο το*

μωρό είχα μεγάλη συνεργασία με προηγούμενους δασκάλους του, για να ξέρω αντιδράσεις του, να μπορώ να διαμορφώσω τα θέματα που θα πρέπει να διδαχτεί».

Συμβολή της αγωγής συνεργασίας στη σχέση με μαθητές με ΔΑΦ

Η Σ9 ανέφερε επίσης ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους, καθώς μέσα από την συνομιλία με άλλους συναδέλφους μαθαίνει για στρατηγικές που πιθανόν απέβησαν αποτελεσματικές κατά τη δική τους διδασκαλία σε αυτούς τους μαθητές: «Βοηθά στο τι περιμένεις από τους άλλους και να μην έχεις αυξημένους ούτε εξωπραγματικούς στόχους από τους μαθητές, και σίγουρα τούτο σημαίνει και συνεργασία στο μυαλό μου».

Τέλος, ας αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι υπήρξαν και κάποιοι εκ των συμμετεχόντων, οι οποίοι απάντησαν ότι δεν πιστεύουν ότι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συναδέλφους δύναται να επιφέρει κάποιο επιπρόσθετο αποτέλεσμα στους εν λόγω μαθητές (Σ6, Σ7, Σ8, Σ13). Η Σ7 είπε: «Εκείνο που πραγματικά με ενδιαφέρει είναι το τι δυνατότητες έχω εγώ, γιατί είμαι εγώ που τον έχω μέσα στην τάξη. Άρα αν εγώ αισθάνομαι ότι δεν έχω τις γνώσεις και την επάρκεια την εκπαιδευτική για να τον διδάξω, ότι και να μου πουν οι συνάδελφοι, δεν είναι εύκολο να με κάμουν να πιστέψω ότι μπορώ να το κάμω».

6.5.2 Αλληλεπίδραση με Μαθητές με ΔΑΦ

Τρόπος ένταξης μαθητών με ΔΑΦ στις γενικές τάξεις

Στο πλαίσιο της επίδρασης της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ, εντάσσεται και η αλληλεπίδραση και συνεργασία τους με τους μαθητές αυτούς. Πρώτο θέμα που έθιξαν οι δάσκαλοι είναι αυτό της ομαλής ένταξης των παιδιών αυτών στις γενικές τάξεις, με την παροχή όλων των απαραίτητων υποδομών και διαφοροποιήσεων, προκειμένου να καταστούν ενεργά μέλη της τάξης. «Πρέπει να τα βάλεις μέσα στην τάξη, αλλά πρέπει να έχουν διαφοροποιημένο πρόγραμμα, δεν μπορούν να ακολουθούν φουλ το πρόγραμμα των κανονικών μαθητών. Πρέπει να έχουν δάσκαλο ειδικό που θα είναι ο βοηθός δάσκαλος που θα είναι μαζί του στην τάξη, πρέπει να υπάρχει διαφοροποιημένο υλικό με βάση το οποίο θα δουλεύει για να καταλάβει και το μωρό εκείνο ότι συμμετέχει και κάνει το μάθημά του και κάμνει εργασίες, αλλά με το διαφοροποιημένο του υλικό» (Σ7).

Επίσης, δεν πιστεύουν στην απομόνωση αυτών των μαθητών, αλλά αντίθετα θεωρούν ότι μπορούν να αλληλεπιδράσουν μαζί τους, όπως και με τους υπόλοιπους μαθητές, θέτοντας σε εφαρμογή τις στρατηγικές της αποτελεσματικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και βασιζόμενοι στα θετικά στοιχεία των μαθητών αυτών. Για παράδειγμα, η Σ5 είπε: *«Θεωρώ ότι κάμνω ακριβώς εκείνο που νιώθει και τούτο το μωρό άνετα για να αλληλεπιδρά μέσα στην τάξη. Αν δεν αντέχει να τελειώσει το 40λεπτο του, έχει ειδικό χώρο που πάει κάθετα παίζει με τα βιβλία του, τα μαξιλαράκια του, ξεκουράζεται και επανέρχεται. Έχει κανόνες ο ίδιος, αλλά δεν εν οι ίδιοι κανόνες με της τάξης».*

Αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προς μαθητές με ΔΑΦ

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες σημείωσαν μεταξύ άλλων ότι το κυριότερο στοιχείο στο οποίο πρέπει να βασίζονται για δημιουργία αποτελεσματικής σχέσης με τους εν λόγω μαθητές, είναι η αγάπη και η σημασία που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους δείχνουν. Σε αυτό βασίζονται και όσα είπαν – και τα οποία αποτελούν και ξεχωριστό θέμα- σχετικά με το ότι αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη σχέση τους με αυτά τα παιδιά, στον συναισθηματικό τομέα. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση της Σ4: *«Είναι παιδάκια τα οποία όταν νιώσουν την αγάπη του εκπαιδευτικού, είναι συνεργάσιμα. Βέβαια έχουν και όπως λένε στην Αγγλία «one of those bad days» και είναι εκεί που θα πρέπει να είμαστε ακόμα πιο κοντά τους, όμως γενικά δεν πιστεύω ότι ένα παιδάκι με αυτισμό είναι πρόβλημα ή βάρος, μέσα στην τάξη για ένα εκπαιδευτικό».*

Συνεισφορά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΔΑΦ

Αναφορά έκαναν κάποιοι συμμετέχοντες και στο χρέος που θεωρούν ότι έχουν οι ίδιοι, για να κοινωνικοποιήσουν αυτό το παιδί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και να δημιουργήσουν μια ωραία σχέση μεταξύ τους. Η Σ4 λόγου χάρη, περιέγραψε ένα περιστατικό για να δείξει το στοιχείο αυτό: *«Είναι στο χέρι μας να το δεχτούμε με αγάπη, να το εντάξουμε, να το κοινωνικοποιήσουμε με τα άλλα τα παιδάκια. Και μένα μου έτυχε αυτό το πράγμα! Και όταν έπαθε επιληψία μέσα στην τάξη και σπασμούς, όλα τα παιδάκια και γω μαζί κλαίγαμε».*

6.5.3 Συνεργασία με Γονείς

Αναγκαιότητα στενής συνεργασίας

Υψιστης σημασίας είναι για τους δασκάλους που έχουν στην τάξη τους μαθητές διαγνωσμένους με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, η στενή συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών. Την πεποίθησή τους αυτή στηρίζουν στο ότι ο ένας μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή πληροφοριών για τον άλλον, προκειμένου να συνεργαστούν μαζί για να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο παιδί *«Στην αρχή μου έλεγε δεν μπορώ θα το κάμω σπίτι μου. Ήρθε η μάμμα και λέει μου όχι! Να επιμένεις, γιατί ύστερα θα σε εκμεταλλεύεται και θα το πάρει ότι μέσα στην τάξη δεν κάμνουμε τίποτε, θα τα κάμω σπίτι. Όχι, να επιμένεις, λέει μου, αν του κακοφανεί θα συνηθίσει. Και επέμενα και είδα ότι είχε δίκιο»* (Σ10).

Ενίσχυση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Ταυτόχρονα, μέσα από τη σχέση αυτή, οι δάσκαλοι αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, στοιχεία που αυξάνουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ενδεικτική ήταν η περίπτωση της Σ10, η οποία μέσω της συνεργασίας αυτής δήλωσε ότι πέτυχαν σημαντική πρόοδο στο παιδί. *«Το ότι έχω μια πολλά καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς και έρχονται στο σχολείο κάθε μέρα και ρωτούν με και ενδιαφέρονται! Νομίζω τούτο το πράμα κάμνει με και νιώθω καλύτερα. Εμένα δηλαδή βλέπω ότι το έργο μου τελospάντων, η βοήθειά μου προς το μωρό εκτιμείται από τους γονείς και τούτο κάμνει με να προσπαθώ ακόμα παραπάνω».*

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως στόχο εν πρώτοις, τη διερεύνηση των παραγόντων που δύνανται να επιδράσουν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε επίσης, η διερεύνηση της επίδρασης της συλλογικής αποτελεσματικότητας στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εν λόγω εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ενώ εξετάζονται τα στοιχεία αυτά εν γένει, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον αντίκτυπο που αυτά δύνανται να έχουν στην εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στην ενιαία εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα θέμα στο οποίο υπάρχει ακόμη ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για διερεύνηση, αφού δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στον τομέα της εκπαίδευσης, κυρίως μέσω της ποιοτικής μεθοδολογίας.

Πιο συγκεκριμένα, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: 1. Ποιοι παράγοντες επιδρούν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων α) γενικά και β) στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη συνεκπαίδευσης. 2. Πως η συλλογική αποτελεσματικότητα επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων α) γενικά και β) στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη συνεκπαίδευσης. Όπως προέκυψε κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων, οι απαντήσεις των 13 συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων, βοήθησαν, ώστε να αναδυθούν αυθόρμητα οι απόψεις τους. Οι απαντήσεις είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς πολλές από αυτές παρουσίασαν κάποια ταύτιση με την προηγούμενη βιβλιογραφία, ενώ κάποιες άλλες διαφοροποιούνταν.

7.1 Παράγοντες Που Επιδρούν Στην

Αυτοαποτελεσματικότητα Των Εκπαιδευτικών

Σχετικά με την πρώτη πτυχή του πρώτου ερωτήματος, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που παρουσιάστηκε ήταν το γεγονός ότι όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες, ερωτηθέντες για τους εξωγενείς παράγοντες που δύνανται να επιδράσουν στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, αναφέρθηκαν σε στοιχεία που σχετίζονταν με το σχολικό περιβάλλον. Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα που επικρατεί τους τελευταίους μήνες στη χώρα με τις διαφωνίες του αρμόδιου υπουργείου και των εκπαιδευτικών², φαίνεται να έχει επιδράσει αρνητικά στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους, καθώς νιώθουν ότι «βρίσκονται στο στόχαστρο», τόσο από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όσο και από την κοινωνία, μέλη της οποίας αποτελούν και οι γονείς των μαθητών τους. Θεωρούν ότι λόγω των έντονων συζητήσεων που γίνονται (για θέματα. Όπως π.χ η αξιολόγησή τους, η αλλαγή των εργασιακών ωρών), έχουν δημιουργηθεί αρνητικά στερεότυπα γι' αυτούς. Ο λόγος για τον οποίο φαίνεται η κατάσταση αυτή να αποβαίνει αρνητική για την αυτοαποτελεσματικότητά τους συνδέεται με το γεγονός ότι η στάση των γονιών προς αυτούς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τους μαθητές, οι οποίοι δεν δείχνουν τον προσήκοντα σεβασμό προς τους δασκάλους τους. Επομένως, το στοιχείο αυτό αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα σε σχέση με τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των Κύπριων εκπαιδευτικών, τόσο σε σχέση με αυτούς άλλων χωρών του εξωτερικού (Klassen et al., 2009), όσο και με Κύπριους εκπαιδευτικούς προηγούμενων χρόνων (Charalampous & Philiprou, 2010).

Απότοκο της όλης κατάστασης, είναι αρκετοί μαθητές να αδιαφορούν για τα μαθήματα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα στην επίδοσή τους, κάτι που κατ' επέκταση επιτείνει τη μείωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων. Η επίδραση του επιπέδου των μαθητών στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι εύρημα που υποστηρίζεται και από παλαιότερες έρευνες (Skaalvik & Skaalvik, 2017:157· Tsakiridou, 2016:116). Με την κατάσταση αυτή φαίνεται έμμεσα να συνδέεται και το ζήτημα της ομαλής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Ο λόγος είναι, γιατί, καθώς οι γενικοί εκπαιδευτικοί της χώρας έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον

² Πρόκειται για τον μακρύ σε έκταση διάλογο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πρόθεση του υπουργείου να προβεί σε εξορθολογισμό της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και σε αλλαγές που αφορούν στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών.

προβλήματα που αφορούν τους τυπικούς μαθητές, η αυτοαποτελεσματικότητά τους μειώνεται. Το αποτέλεσμα είναι λοιπόν, να μην έχουν την προσήκουσα ενέργεια και προθυμία για να εντάξουν τις διδακτικές τους στρατηγικές στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται σε μια μεικτή τάξη με μαθητές όπως η περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ, με κάποιες επιπλέον απαιτήσεις από αυτές που είναι εξοικειωμένοι.

Φλέγον ζήτημα αποτελεί για όλους τους συμμετέχοντες η σχέση τους με τον διευθυντή του εκάστοτε σχολείου στο οποίο εργάζονται. Στις πλείστες των περιπτώσεων, οι δάσκαλοι αναφέρθηκαν σε αναποτελεσματικούς διευθυντές, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να επιτελέσουν ορθά το έργο τους. Εντύπωση μάλιστα προκάλεσε η ένταση και ο θυμός που εξωτερίκευσαν κάποιοι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Μάλιστα, αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι, όσο πιο πολλά ήταν τα έτη εμπειρίας των εκπαιδευτικών, τόσο πιο αρνητικοί ήταν για το θέμα αυτό, θεωρώντας ότι ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που συνάντησαν ικανούς διευθυντές με τις απαραίτητες διοικητικές και εκπαιδευτικές γνώσεις. Ανάλογα στοιχεία κατέδειξε και η προηγούμενη βιβλιογραφία (Βεγυδάκης, 2016:21· Dyson, & Weiner, 2013; Leo & Barton, 2006· Urton et al., 2014· Wilbert, & Hennemann, 2014).

Προβληματισμό προκάλεσε δήλωση κάποιων εκ των συμμετεχόντων, σχετικά με το ότι παρά τη σχέση αυτή με τους διευθυντές, οι ίδιοι δεν αφήνουν την κατάσταση αυτή να επηρεάσει τη δική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Εν μέρει θα μπορούσε να ισχύσει, εάν όμως όντως καταφέρνουν να μένουν απαθείς από τα τεκταινόμενα που σχετίζονται με τη διεύθυνση του σχολείου. Κάποιοι, όπως διαφάνηκε από τη μετέπειτα συζήτηση, ανεπαίσθητα επηρεάζονται. Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις που, όπως άλλωστε προέκυψε και μέσα από άλλες έρευνες (Ruble et al., 2011 και 2013), όντως δεν επηρεάζονται.

Αναμενόμενες ήταν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους προσωπικούς παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τα τυχόν οικογενειακά προβλήματα, τα σκαμπανεβάσματα στη διάθεσή τους, επιδρούν στους περισσότερους αρνητικά, στοιχείο που ταυτίστηκε με την προηγούμενη βιβλιογραφία (Νιέτου, 2017). Παρά το γεγονός αυτό όμως υπήρξαν και κάποιοι -κάτι που δεν αναμενόταν από την

ερευνήτρια- που κατηγορηματικά ανέφεραν ότι ένας σωστός επαγγελματίας αφήνει τα πάντα έξω από την τάξη του.

Ο παράγοντας της εμπειρίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, συζητήθηκε από τους πλείστους από αυτούς ως θετικό στοιχείο για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς νιώθουν πλέον πιο εξοικειωμένοι, όχι μόνο με το αντικείμενό τους, αλλά και με τους διαφορετικούς τύπους μαθητών. Η εμπειρία φαίνεται ότι τους παρέχει ευελιξία κινήσεων ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, τόσο των μαθητών, όσο και του σχολικού περιβάλλοντος με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους, στοιχεία τα οποία εντοπίστηκαν και σε παλαιότερες έρευνες (Chester & Beautin, 1996· Cousins et al., 1996· Motallebzadeh et al., 2014).

Παρά τη βεβαιότητα και τη σιγουριά με την οποία εκφράζονταν οι περισσότεροι δάσκαλοι για το θέμα της θετικής επίδρασης της εμπειρίας τους, διαφάνηκε μέσα από τα λεγόμενα κάποιων άλλων συμμετεχόντων (4 άτομα), κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, το οποίο ομολογουμένως ισχύει και σε πολλές άλλες περιπτώσεις. Οι νεότεροι στο επάγγελμα, ήταν πολύ πιο θετικοί και πρόθυμοι να εργαστούν και να προσφέρουν στο θέμα της συνεκπαίδευσης, κάτι που δεν ίσχυσε με τους παλαιότερους, οι οποίοι προτιμούσαν να υπερτονίζουν τις ελλείψεις και τα αρνητικά, ως ανυπέρβλητα εμπόδια. Οι νεότεροι όμως, πιθανότατα όντας πιο εξοικειωμένοι με τις αρχές και τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, ενώ αναφέρονταν στις δυσκολίες, διακρίνονταν και από μια τάση να προσφέρουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, για να βοηθήσουν τους νέους τύπους μαθητών που εντάσσονται πλέον στην εκπαίδευση (Gao & Mager, 2011· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014· Urton et al., 2014).

Βέβαια, κάτι που παραξένεψε την ερευνήτρια και το οποίο δεν συνάδει απόλυτα με τις πιο πάνω θέσεις των δασκάλων, ήταν το γεγονός ότι όσον αφορά το θέμα της επιμόρφωσης, αρκετοί (5 άτομα) ήταν αυτοί που αναφέρθηκαν σε περιττά και αχρείαστα θέματα στα οποία επιμορφώνονται, καθώς δεν είναι εφαρμόσιμα στο υπάρχον σύστημα εκπαίδευσης. Δεν υπήρξε ομογνωμία στο συγκεκριμένο θέμα, αφού αρκετοί (8 άτομα) αναφέρθηκαν στην απαραίτητη και συνεχή επιμόρφωση προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στα εναλλασσόμενα δεδομένα του σχολείου και να μην υπάρχει στασιμότητα. Φυσικά, όσοι εξέφρασαν αυτή την άποψη, ήταν όσοι μίλησαν για την προσωπική τους αναζήτηση για ευκαιρίες επιμόρφωσης και όχι για την επιμόρφωση

που τους παρέχεται από το κράτος. Οι τελευταίοι δήλωσαν ότι η δραστηριότητά τους αυτή αυξάνει την αυτοπεποίθηση και αυτοαποτελεσματικότητά τους, γεγονός που καταδείχθηκε και σε προηγούμενες έρευνες όπως αυτήν των Corona et al., (2017).

7.2 Διδασκαλία σε μαθητές με ΔΑΦ

Συνεχίζοντας το προηγούμενο θέμα της επιμόρφωσης ως παράγοντα επίδρασης στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στην περίπτωση που αυτοί έχουν να διδάξουν σε μαθητές με ΔΑΦ, αυτή αναφέρθηκε ως καθοριστικής σημασίας. Μάλιστα, κάποιои συμμετέχοντες όχι απλά ανέφεραν, αλλά υπερτόνισαν ότι είναι κατά πολύ σημαντικότερο από το θέμα της εμπειρίας, αφού πλέον έρχονται αντιμέτωποι με την αλλαγή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο καλούνταν να διδάξουν μόνο σε τυπικούς μαθητές, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο πλαίσιο των αρχών της συνεκπαίδευσης. Το γεγονός ότι δεν κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών, αποδεικνύεται να μειώνει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Φαίνεται ότι, όσο πρόθυμοι και να είναι κάποιои από αυτούς να βοηθήσουν, όση ασφάλεια και αν τους προκαλεί η εμπειρία τους σε άλλα θέματα -όπως αυτό της πειθαρχίας- νιώθουν ακόμη και ανίκανοι να το κάνουν, γεγονός που τους προκαλεί επιπλέον άγχος, μειώνοντας έτσι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους κατά πολύ. Έρευνες στο εξωτερικό έρχονται να στηρίξουν το εύρημα αυτό, καθώς αποδείχθηκε ότι στις περιπτώσεις που εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί σε προγράμματα εκμάθησης παιδιών με ΔΑΦ, το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους αυξήθηκε πάρα πολύ (Corona et al., 2017· Garrad, 2018· Jennett et al., 2003· Lindsay et al., 2014).

Συζητώντας με τους δασκάλους το ζήτημα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ και τους παράγοντες που μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους στο να τους βοηθήσουν, αναφέρθηκαν στην -κατά τη γνώμη τους- ανεπάρκεια του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές για τη στήριξη των παιδιών αυτών -όπως και άλλων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- γεγονός που δυσχεραίνει στο μέγιστο το έργο των εκπαιδευτικών. Αυτό κατ' επέκταση έχει αντίκτυπο στη ψυχολογία τους, άρα μειώνεται και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε σχέση με τα παιδιά αυτά (Bradley, 2016· Δαμιανίδου, 2015).

Σημείο το οποίο δεν παρουσίασε ταύτιση στις απόψεις των ερωτώμενων, ήταν αυτό που σχετιζόταν με το αν τους επηρεάζει αρνητικά το κατά πόσον οι μαθητές με ΔΑΦ που έχουν στην τάξη τους είναι υψηλής λειτουργικότητας ή όχι. Κάποιοι -6 άτομα- σημείωσαν ότι επηρεάζονται, ενώ κάποιοι άλλοι -5 άτομα- όχι απλά δεν επηρεάζονται αρνητικά, αλλά ανέφεραν ως θετική πρόκληση γι' αυτούς τα παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας. Μάλιστα, υπήρξαν και αυτοί που -σύμφωνα με τα λεγόμενά τους- θεωρούν τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ως απλά μια ακόμη διαφορετική περίπτωση μαθητή. Ωστόσο, ως προς τη δήλωση αυτή διατηρείται μια επιφυλακτική στάση, καθώς υπάρχει η πιθανότητα να ειπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, σε μια προσπάθεια να δημιουργηθεί θετική εντύπωση για το άτομό τους.

Άξιο αναφοράς είναι το στοιχείο που αναφέρθηκε από μια μόνο συμμετέχουσα, η οποία ανέφερε ως εξωγενή παράγοντα που επιδρά θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητά της στη διδασκαλία μαθητή με ΔΑΦ, το γεγονός ότι έχει έρθει σε επαφή με παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού εκτός σχολικού χώρου. Σε αντίθετη περίπτωση -και ακριβώς λόγω της άγνοιάς τους για το θέμα- οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών, κάτι που διαφάνηκε άλλωστε και σε πολλές άλλες έρευνες (Boujut et al., 2017· Koh, 2017· Ruble et al., 2013· Ταρará, 2015· Theodoulou, 2018). Αυτό ίσως καταδεικνύει και την σπουδαιότητα του να έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για να διδάξουν, με διάφορους τύπους μαθητών στην πράξη, ώστε να είναι εξοικειωμένοι με αυτούς.

7.3 Σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας και Συλλογικής Αποτελεσματικότητας

Όσον αφορά το κατά πόσον η συλλογική αποτελεσματικότητα με τους συναδέλφους επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, διαφάνηκε ότι αυτή επηρεάζει θετικά, νοουμένου όμως ότι ισχύουν κάποια δεδομένα, όπως οι ίδιοι ανέφεραν. Λόγου χάρη, συμφώνησαν ότι πρέπει να υπάρχει το ίδιο πνεύμα ομαδικότητας και αλληλοβοήθειας από όλους και επίσης, πρέπει όλοι να αποδέχονται τις εισηγήσεις ή τις παρατηρήσεις των συναδέλφων, όταν αυτές είναι καλοπροαίρετες. Το στοιχείο αυτό αναδείχθηκε και μέσα από παλαιότερες έρευνες που αφορούσαν τους Κύπριους εκπαιδευτικούς, όπως αυτή των Zembylas & Papanastasiou (2006, όπ. αναφ. Αντωνιάδη,

2013:31). Έρευνες όπως αυτές των Garberoglio et al. (2012) και Lev & Koslowsky (2008) κατέδειξαν ότι το ίδιο ισχύει και σε εκπαιδευτικούς άλλων χωρών.

Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό όσον αφορά την ουσία της ορθής αντίληψης εκ μέρους των δασκάλων της έννοιας της συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι το γεγονός ότι αυτή διαφαίνεται μέσα από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων να έχει καθοριστική σημασία όσον αφορά την περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Προκειμένου, δηλαδή, να νιώσουν οι εκπαιδευτικοί την ασφάλεια ότι είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε μια «μεικτή» τάξη στην οποία συμμετέχουν και μαθητές με ΔΑΦ, είναι πολύ σημαντικό καταρχάς, να έχει προηγηθεί μια συλλογική προσπάθεια ανάμεσα στη σχέση που οι ίδιοι ανέφεραν ανάμεσα στους δασκάλους που δίδαξαν στους εν λόγω μαθητές κατά τα προηγούμενα χρόνια και στους τωρινούς, για να μεταφέρουν οι προηγούμενοι τις εμπειρίες τους στους επόμενους. Οι εμπειρίες αυτές σαφώς θα αφορούν αποτελεσματικές στρατηγικές εκμάθησής των συγκεκριμένων μαθητών, μεθόδους που δεν απέβησαν αποτελεσματικές, καθώς και κάποιες ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών.

Ταυτόχρονα όμως, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, φαίνεται να αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις συγκεκριμένες τάξεις με μαθητές με ΔΑΦ, η συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους για ανταλλαγή απόψεων και εισηγήσεις για στρατηγικές. Αυτό που φαίνεται να ελλοχεύει πίσω από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονταν στο συγκεκριμένο θέμα, είναι ένα αίσθημα ασφάλειας που πιθανότατα βιώνουν μέσα από μια τέτοιου είδους συνεργατική και υποστηρικτική σχέση, το οποίο τους ενισχύει στη συνέχιση του έργου τους. Σε παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες, όπως αυτή της Dimoroulou (2014).

Την ίδια στιγμή όμως και ενώ τονιζόταν από τους συμμετέχοντες η αναγκαιότητα μιας τέτοιας σχέσης με τους υπόλοιπους γενικούς δασκάλους, επεσήμαναν με ιδιαίτερη έμφαση (και με παράπονο μάλιστα κάποιοι από τους συμμετέχοντες), την σημαντικότητα της στενής και συνεχούς συνεργασίας με τους ειδικούς δασκάλους, τους λογοθεραπευτές και όποιους άλλους τυχόν σχετίζονται με την εκπαίδευση του εκάστοτε παιδιού με ΔΑΦ στο σχολείο. Κάποιες φορές μάλιστα, οι συμμετέχοντες αναφέρονταν στο συγκεκριμένο θέμα με τέτοιο τρόπο που δινόταν έντονα η εντύπωση πως θεωρούν

ότι χρειάζονται τη βοήθεια των ειδικών συναδέλφων για να μπορέσουν και αυτοί να ανταπεξέλθουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις μιας τάξης συνεκπαίδευσης με τους συγκεκριμένους μαθητές, καθώς οι ίδιοι δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Άλλωστε, όπως διαφάνηκε και μέσα από την θετική εμπειρία κάποιων συμμετεχόντων από τη συνεργασία τους με την ειδική δασκάλα του μαθητή τους με ΔΑΦ, αυτή συνέδραμε τα μέγιστα όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορούσε το παιδί ως μέλος μιας τάξης συνεκπαίδευσης, αλλά και στην δημιουργία θετικής ψυχολογίας στους γενικούς δασκάλους. Άλλωστε, η αгаσθή συνεργασία ανάμεσα σε ειδικούς και γενικούς εκπαιδευτικούς θεωρείται απαραίτητο συστατικό για την επιτυχή λειτουργία του ενιαίου σχολείου.

Εν αντιθέσει, αυτό που προβληματίζει σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα είναι το γεγονός ότι υπήρξαν και οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών (π.χ οι Σ3, Σ6, Σ7, Σ10, Σ11), οι οποίοι διαφάνηκε να μην έχουν ούτε καν την πρόθεση να δοκιμάσουν το αποτέλεσμα που μπορεί να επιφέρει μια στενή και συστηματική συνεργασία με τους γενικούς αλλά κυρίως με τους ειδικούς συναδέλφους τους σχετικά με τους μαθητές τους με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Αυτό που εντοπίστηκε ως κοινό χαρακτηριστικό όσον εξέφρασαν τις απόψεις αυτές, ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας και έχουν εξοικειωθεί με ένα διαφορετικό σύστημα διδασκαλίας που αφορούσε κατά κόρον τυπικούς μαθητές. Ίσως παράλληλα, να πρόκειται για εκπαιδευτικούς που έχουν κουραστεί από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στα τόσα χρόνια διδασκαλίας τους -καθώς οι συγκεκριμένοι αναφέρθηκαν έντονα σε αυτές. Αυτό οδηγεί στη σκέψη ότι δεν έχουν πλέον τα απαραίτητα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας που θα τους επιτρέψουν να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους με τρόπο ώστε η συλλογική αποτελεσματικότητα να επιφέρει θετικά αποτελέσματα για την περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ. Το ερώτημα όμως που εγείρεται στην περίπτωση αυτή, είναι πώς θα αυξηθούν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εν λόγω εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη σύγχρονη πραγματικότητα και τις απαιτήσεις ενός «σχολείου για όλους» στο οποίο συμμετέχουν και μαθητές με ΔΑΦ.

Παράλληλα, πτυχή που συνδέεται με τα πιο πάνω, είναι και το γεγονός ότι μια κυκλική σχέση αλληλεπίδρασης φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων, στη συλλογική αποτελεσματικότητα και την επίδοση των μαθητών τους.

Δηλαδή, όταν τα επίπεδα συλλογικής αποτελεσματικότητας των συναδέλφων είναι υψηλά, αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών, καθώς μέσω ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών καθίστανται πιο αποτελεσματικοί για τους μαθητές τους. Κατ' επέκταση, η υψηλή επίδοση των μαθητών οδηγεί στην αύξηση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας έκαστου εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, όταν η συλλογική αποτελεσματικότητα παρουσιάζει υψηλά επίπεδα, τότε αυξάνονται τα επίπεδα προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων, κάτι που πάλι έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές τους. Ανάλογα αποτελέσματα κατέδειξε και η πρόσφατη έρευνα της Dohoo (2018).

Ταυτόχρονα, αυτό που επίσης καταδείχθηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν ότι στην περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ η κυκλική αυτή σχέση προκαλεί πιο έντονα και θετικά αισθήματα. Ο λόγος είναι, γιατί, από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σχολικής χρονιάς αντιμετωπίζουν αυτή την ιδιαίτερη πρόκληση του να διδάξουν σε αυτή τη νέα κατηγορία μαθητών που έχει πλέον ενταχθεί στα γενικά σχολεία, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, όταν βλέπουν κάποια θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ, ενισχύονται και οι ίδιοι ψυχολογικά και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους αυξάνεται. Παράλληλα με αυτό, αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα της συλλογικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς ενθαρρύνονται για εξεύρεση ακόμη πιο αποτελεσματικών στρατηγικών για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Το στοιχείο στο οποίο επίσης διαφοροποιείται η κυκλική σχέση στην περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ είναι στο ότι πολλές φορές μέσω της σωστής συνεργασίας των εκπαιδευτικών, προκύπτουν θετικά αποτελέσματα και στον τομέα της κοινωνικοποίησης των συγκεκριμένων μαθητών στον οποίο ως γνωστόν παρουσιάζουν ιδιαίτερα ελλείμματα. Το στοιχείο αυτό είναι καθοριστικής σημασίας, για να μπορέσουν οι μαθητές με ΔΑΦ να ενταχθούν κατά το μέγιστο δυνατόν στη μαθητική κοινότητα του σχολείου τους, γεγονός που θα έχει παράλληλα ως απότοκο και την αποφυγή της απομόνωσής τους.

Παράγοντας που έγινε αντιληπτό ότι επιδρά καθοριστικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα είναι η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Φαίνεται ότι στις πλείστες των περιπτώσεων, όταν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν ότι οι γονείς προσπαθούν να επέμβουν στο έργο τους, επηρεάζονται αρνητικά. Νιώθουν επιπλέον αίσθημα πίεσης, το οποίο κατ' επέκταση

μειώνει τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αυξάνοντας ταυτόχρονα τα επίπεδα άγχους. Όπως αναδεικνύεται και μέσα από προηγούμενες έρευνες (Skaalvik & Skaalvik, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2014· Tsakiridou, 2016), η σχέση αυτή απασχολεί εν γένει τους εκπαιδευτικούς.

Όπως έγινε αντιληπτό κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ενώ στις περιπτώσεις των τυπικών μαθητών οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την πίεση αυτή όσον αφορά τη σχέση τους με τους γονείς, δεν φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο στην περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι ανέφεραν ως έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητά τους προς τους μαθητές αυτούς, τη στενή και συνεργατική σχέση με τους γονείς τους. Μάλιστα, κάποιιοι εξέφρασαν και ως παράπονο το γεγονός ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει συχνά και το θεωρούν αρνητικό. Φαίνεται μέσα από όσα είπαν οι συμμετέχοντες ότι αυτό που επιδρά θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, από τη σχέση με τους γονείς παιδιών με ΔΑΦ, είναι οι πληροφορίες που μπορούν να ανταλλάξουν και οι οποίες μπορούν να αποβούν άκρως βοηθητικές για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Εν συνεχεία, στο πλαίσιο της συζήτησης για την επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αυτοί αναφέρθηκαν εκτενώς στη σχέση τους με τους διευθυντές των σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι εντύπωση προκάλεσε το ότι οι εκπαιδευτικοί επανέρχονταν με κάθε ευκαιρία στο θέμα αυτό. Αν και μερικοί ανέφεραν ότι -ακριβώς επειδή οι διευθυντές δεν τους προσφέρουν όσα θα ήθελαν- με την πάροδο των χρόνων δεν ασχολούνται ιδιαίτερα μαζί τους, εντούτοις διαφάνηκε μέσα από τα λεγόμενά τους ότι επηρεάζονται έστω και έμμεσα. Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται έναν καθοδηγητή στην ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου, ώστε να νιώθουν πέραν του επαγγελματικού κομματιού, ότι έχουν έναν άνθρωπο στον οποίο μπορούν να βασιστούν και να εμπιστευθούν. Πολύ ανησυχητικό κρίνεται το αίσθημα μηδενικής συλλογικής αποτελεσματικότητας των δασκάλων με τους διευθυντές, σε βαθμό που οι πρώτοι να αισθάνονται όπως τα παιδιά που κλαίνε κάθε πρωί πριν πάνε σχολείο, ή σε περίπτωση μετάθεσής τους να ανησυχούν περισσότερο για τον διευθυντή του σχολείου, παρά για το επίπεδο των μαθητών. Η σημαντικότητα της σχέσης με τους διευθυντές είναι κάτι που ανέδειξαν και προηγούμενες έρευνες, όπως των Βεγυδάκη (2016), Dyson, & Weiner (2013), Leo & Barton (2006), Urton et al. (2014), Wilbert, & Hennemann (2014).

Τέλος, αυτό που αναδύεται ως συμπέρασμα μέσα από τις περισσότερες συνεντεύξεις σε σχέση με το θέμα της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και το οποίο ταυτίζεται απόλυτα με την ανάλυση της εν λόγω θεωρίας από τον Bandura (2000:76), είναι το γεγονός ότι, ενώ σε κάποια σημεία των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες εκφράζονταν για τη σημαντικότητα της συλλογικής αποτελεσματικότητας και της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με τους συναδέλφους τους, αυτοί σε επόμενα σημεία των συνεντεύξεων παρουσιάζονταν να τονίζουν μάλιστα κάποιες φορές, ότι αυτοί ασχολούνται μόνο με το τι κάνουν οι ίδιοι στην τάξη τους και δρουν μάλλον ατομικά. Για το λόγο αυτό εξάλλου, ο Bandura (2000), ανέφερε ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν στο μυαλό τους με λανθασμένο τρόπο την έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας, καθώς αυτή δεν σημαίνει μόνο την απλή συμμετοχή των ατόμων σε κάποια ομάδα. Έρευνες οι οποίες αναφέρονταν σε σχετικά αποτελέσματα είναι αυτές των Dimoroulou (2014) και Goddard et al. (2004).

Κεφάλαιο 8

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν μέσα από την ποιοτική μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου οι απόψεις 13 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, όπως αυτές προέκυψαν μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις. Εν πρώτοις, κατέστη προσπάθεια άντλησης στοιχείων που να καταδεικνύουν τους παράγοντες που επιδρούν στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων τόσο γενικά, όσο και στην περίπτωση διδασκαλίας σε τάξη συνεκπαίδευσης με μαθητές με κάποια διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη συλλογική αποτελεσματικότητα και στην προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει μέσα από όσα αναλύθηκαν από τα δεδομένα, το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων είναι ύψιστης σημασίας για να έχουν μια όσο το δυνατόν πιο ευχάριστη και αποδοτική αλληλεπίδραση στον επαγγελματικό τους χώρο. Η σχετική θεωρία του Bandura (1986· 1997), η οποία αναφέρεται στις 4 κατηγορίες παραγόντων που επιδρούν τόσο στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσο και κατ' επέκταση στο αίσθημα της συλλογικής τους αποτελεσματικότητας, εντοπίζεται να επαληθεύεται και μέσα από την παρούσα έρευνα. Πρόκειται για τις κατηγορίες που αφορούν α) στις εμπειρίες του κάθε μέλους, β) στα πρότυπα που έχει αναπτύξει, γ) στην κοινωνική και λεκτική πειθώ και τέλος, δ) στη σωματική και συναισθηματική κατάσταση των ατόμων που συμμετέχουν σε κάποια ομάδα.

Όλες οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου των δεδομένων, έρχονται να επιβεβαιώσουν τα πιο πάνω, αφού όλες εντάσσονται στις εν λόγω 4 κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα έτη εμπειρίας και κατ' επέκταση ο τρόπος που οι δάσκαλοι αντιδρούν σε διάφορες περιστάσεις. Στη

δεύτερη, μπορούμε να χωρίσουμε τους εκπαιδευτικούς σε 2 κατηγορίες. Στην πρώτη, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, οι οποίοι δεν έχουν στις πλείστες των περιπτώσεων εξοικειωθεί με τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ, ενώ στη δεύτερη, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι φαίνεται να είναι πιο εξοικειωμένοι και κατ' επέκταση σε πολλές περιπτώσεις να ανταποκρίνονται πιο θετικά. Στις κατηγορίες της κοινωνικής και λεκτικής πειθούς, συμπεριλαμβάνονται τα στοιχεία της έρευνας που σχετίζονται με παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, όπως τα Μ.Μ.Ε, οι απόψεις της κοινωνίας και των γονιών, καθώς και η τυχόν επίδραση που έχει στην αυτοαποτελεσματικότητά τους η επιτυχία ή όχι της συλλογικής αποτελεσματικότητας που βιώνουν. Στην τελευταία κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα θέματα που σχετίζονται με την επίδραση των προσωπικών τους προβλημάτων και της ψυχολογικής τους διάθεσης.

Όσον αφορά την επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, όπως προκύπτει μέσα από την έρευνα, φαίνεται ότι αυτή επιδρά σημαντικά. Σχετικά με την αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει, αυτό φαίνεται από τις περιπτώσεις της σχέσης των εκπαιδευτικών με αναποτελεσματικούς -όπως τους χαρακτήρισαν- διευθυντές από τη μια και πειστικούς γονείς που δεν έχουν όρια και θέλουν να επέμβουν στο έργο τους από την άλλη. Σε αντίθετη περίπτωση, όπως διαπιστώνεται λόγω χάρη στην περίπτωση της στενής συνεργασίας γονιού παιδιού με ΔΑΦ και εκπαιδευτικού, η πτυχή αυτή της συλλογικής αποτελεσματικότητας επιδρά θετικά στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων.

Θετικά διαφάνηκε μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων να επιδρά και η πτυχή της συλλογικής αποτελεσματικότητας που αφορά στη στενή συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αντιληφθεί ορθά τη φιλοσοφία του πως λειτουργεί η συλλογική αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και είναι δεκτικοί στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, αλλά και στο να ακούσουν καλοπροαίρετες παρατηρήσεις τις οποίες θα αξιοποιήσουν θετικά, τότε, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, αυτό επιδρά θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, τόσο στην περίπτωση των τυπικών μαθητών, όσο και στην περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ. Σημαντικό στοιχείο που διαφάνηκε επίσης μέσα από την έρευνα, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αναφέρονται

στη θετική επίδραση που έχουν τα υψηλά επίπεδα συλλογικής και προσωπικής αποτελεσματικότητας στους μαθητές τους.

Κεφάλαιο 9

Προτάσεις Για Μελλοντικές Έρευνες

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, ο στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής ήταν διττός. Εν πρώτοις, κατέστη προσπάθεια διερεύνησης των παραγόντων που επιδρούν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, τόσο εν γένει όσο και ειδικότερα σε σχέση με τους μαθητές με κάποια διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Παράλληλα, στόχο της έρευνας αποτέλεσε και η διερεύνηση της επίδρασης της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, στα δύο προαναφερθέντα πλαίσια.

Όπως λοιπόν γίνεται αντιληπτό, καθώς ακολουθήθηκε μια ποιοτική διαδικασία, θα ήταν ίσως χρήσιμο, αν τα ίδια στοιχεία αποτελούσαν το αντικείμενο και ποσοτικής έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού που θα αφορά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Χρήσιμο θα ήταν επίσης, να επαναληφθεί η ίδια έρευνα, αλλά με δείγμα πληθυσμού τόσο από γενικούς όσο και από ειδικούς δασκάλους της Κύπρου, ώστε στη συνέχεια να γίνει μια σύγκριση των παραγόντων που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητά τους από τη μια και της σημασίας που αποκτά γι' αυτούς η έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας από την άλλη. Η σύγκριση αυτή υπήρξε η σκέψη να πραγματοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, αλλά λόγω χρόνου δεν ήταν εφικτό.

Επιπλέον, μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα σκέψη που προέκυψε μετά την επεξεργασία των δεδομένων που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις, είναι η πραγματοποίηση μιας έρευνας, η οποία θα εξετάζει συγκεκριμένα τη φύση αλλά και την επίδραση που πιθανόν έχει η συλλογική αποτελεσματικότητα ανάμεσα στη σχέση των γενικών δασκάλων, με τους δασκάλους ειδικής αγωγής, τους συνοδούς, τους σχολικούς ψυχολόγους και όποιους άλλους τυχόν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Παράλληλα, ενδιαφέρον προς διερεύνηση δημιουργείται μετά τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων για τη σχέση τους με τον εκάστοτε διευθυντή του

σχολείου τους και τον τρόπο που αυτή η σχέση επιδρά στο δικό τους αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Εν προκειμένω, ενδιαφέρον αποκτά η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη σχέση αυτή.

Κεφάλαιο 10

Επίλογος

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας έχει τις απαρχές της στον Albert Bandura, ο οποίος την ανέπτυξε τη δεκαετία του 1970, μετά από επισταμένες μελέτες που πραγματοποίησε σχετικά με τις τραυματικές εμπειρίες των ανθρώπων και τους τρόπους αντιμετώπισής τους (Bandura, 1977). Από τη στιγμή που, όπως ο ίδιος όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα, πρόκειται για τις πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με τις ικανότητές τους στην παραγωγή καθορισμένων επιπέδων απόδοσης σε γεγονότα που αφορούν και επηρεάζουν τη ζωή τους (Bandura, 1994:72· Benight & Bandura, 2004:1130), γίνεται αντιληπτή η μετέπειτα σύνδεση της εν λόγω θεωρίας, από τον ίδιο τον Bandura, με τον τομέα της εκπαίδευσης (Bandura 1997, οπ. αναφ. στο Schunk & DiBenedetto, 2018:117). Παράλληλα, προέκταση της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί η θεωρία της συλλογικής αποτελεσματικότητας των ατόμων (Bandura, 1997· Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000) η οποία διαφαίνεται μέσα από διάφορες έρευνες (Garberoglio et al., 2012· Lev & Koslowsky, 2008) να επιδρά στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Εν κατακλείδι, όπως προκύπτει τόσο μέσα από τη βιβλιογραφία, όσο και μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα υψηλά επίπεδα συλλογικής αποτελεσματικότητας έχουν θετικά επίδραση, τόσο στην αυτοαποτελεσματικότητα έκαστου εκπαιδευτικού, αλλά και στα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών τους. Αυτό που απαιτείται, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αντιληφθούν την πραγματική φιλοσοφία της συλλογικής αποτελεσματικότητας και να επενδύσουν σε αυτή με τρόπο που να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους αλλά και εν γένει στην ομαλή συμβίωσή τους στο σχολικό χώρο.

Παράρτημα Α

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

A.1 Εισαγωγικά

Με την έρευνα αυτή μελετώ τη σχέση συλλογικής αποτελεσματικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας γενικών δασκάλων που έχουν ή είχαν στην τάξη τους παιδιά με ΔΑΦ. Μήπως χρειάζεστε κάποια επεξήγηση όσον αφορά την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, πριν προχωρήσουμε στη συνέντευξη;

A.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

ΦΥΛΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΔΑΦ:

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ Ε.Ε.Α:

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΔΑΦ:

A.1.2 Ερωτηματολόγιο

Α' ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΓΕΝΙΚΑ)

1. Πιστεύεις ότι η αυτοαποτελεσματικότητά σου επηρεάζει την απόδοσή σου στο να διδάσκεις;
2. Πόσο δύσκολο είναι για ένα δάσκαλο να συμβάλει ή να διαμορφώσει την πίστη του στην αυτοαποτελεσματικότητά του, τη στιγμή που αυτή έχει ήδη φτάσει σε κάποιο επίπεδο;
3. Επηρεάζουν εξωγενείς, μη σχολικοί παράγοντες τη δική σου αυτοαποτελεσματικότητα;
4. Πιστεύεις ότι η αυτοαποτελεσματικότητά σου αλλάζει σε διαφορετικές πτυχές της εργασίας σου;

5. Πιστεύεις ότι η αυτοαποτελεσματικότητά σου έχει διακυμάνσεις;
6. Πιστεύεις ότι τα χρόνια εμπειρίας σου έχουν συμβάλει στην αποτελεσματικότητά σου στο να διδάσκεις παιδιά με ΔΑΦ;

Β' ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

1. Πως έχουν επηρεάσει εσένα και την καριέρα σου εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχεις συναντήσει μέσα σε αυτήν;
2. Πως επηρεάζεται η δική σου αυτοαποτελεσματικότητα από την αντίστοιχη των συναδέλφων σου;
3. Έχεις εργαστεί ποτέ σε χώρο όπου ήσουν περιστοιχισμένος/η από άτομα με μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα; Αν ναι θεωρείς ότι το δεδομένο αυτό επηρέασε και τη δική σου αυτοαποτελεσματικότητα;
4. Πιστεύεις ότι η συλλογική αποτελεσματικότητα επηρεάζει την πρόοδο τόσο των τυπικών μαθητών όσο και των μαθητών με ΔΑΦ;
5. Οι σχολικοί διευθυντές επηρεάζουν τη δική σου αποτελεσματικότητα; Αν ναι μπορείς να μου το εξηγήσεις λίγο περισσότερο;

Γ' ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΕΝΙΚΑ

1. Πιστεύεις ότι η αυτοαποτελεσματικότητά σου έχει αντίκτυπο στην επιτυχία των μαθητών; Αν ναι σε ποιους τομείς; (ακαδημαϊκή, κοινωνική επιτυχία)
2. Οι παρατηρήσεις και η ανατροφοδότηση επηρεάζουν τη δική σου αποτελεσματικότητα;
3. Πως αισθάνεσαι όσον αφορά το χειρισμό της συμπεριφοράς των μαθητών σου; Τι σε έχει βοηθήσει να αναπτύξεις τις ικανότητές σου πάνω σε αυτό τον τομέα;

Δ' ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ: ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΑΦ

1. Πώς αισθάνεσαι όταν γνωρίζεις ότι ανάμεσα στους μαθητές σου βρίσκεται κάποιος με ΔΑΦ; Θεωρείς ότι αυτό επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητά σου;
2. Πιστεύεις ότι η συνεργασία σου με τους συναδέλφους σου και η δική τους στάση σχετικά με τη διδασκαλία επηρεάζει προσωπικά τη δική σου αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας όταν έχεις να διδάξεις σε μαθητές με ΔΑΦ;
3. Αισθάνεσαι πιο αποτελεσματικός/η σε κάποιες πτυχές παρά σε κάποιες άλλες όσον αφορά τους μαθητές με ΔΑΦ;

4. Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να μου αναφέρεις σχετικά με τη δική σου πεποίθηση ως προς το πόσο επιτυχώς μπορείς να επηρεάσεις θετικά τη ζωή των μαθητών;

Παράρτημα Β

Έντυπα συναίνεσης

Β.1 Ενημερωτική Επιστολή

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

_____, 2018

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Δια της παρούσης, θα ήθελα να ζητήσω τη συμμετοχή σας, στην έρευνα με θέμα **τη σχέση συλλογικής αποτελεσματικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην περίπτωση διδασκαλίας σε τάξη στην οποία συμμετέχουν και παιδιά που έχουν διαγνωστεί με κάποια διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού**. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα μελετά το κατά πόσον τα υψηλά επίπεδα συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επιδρούν θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους κάτω από τις ανωτέρω συνθήκες. Η έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Όπως πιθανόν γνωρίζετε, τα τελευταία χρόνια γίνεται μια ιδιαίτερη προσπάθεια για να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλές προσπάθειες καταβάλλονται, ώστε η ένταξη αυτή να πραγματοποιηθεί με τον ομαλότερο δυνατό τρόπο για όλο το σχολικό κόσμο. Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται σε μια κατηγορία τέτοιων παιδιών, τα αυτιστικά. Ως εκπαιδευτικοί, αδιαμφισβήτητα σας ενδιαφέρει η αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών στα σχολεία. Για το λόγο αυτό, κρίνεται καθοριστικής σημασίας η συμμετοχή σας στη συγκεκριμένη έρευνα.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και ανά πάσα στιγμή μπορείτε να την διακόψετε εφόσον το επιθυμείτε. Σας διαβεβαιώνω ότι στην έρευνα αυτή διασφαλίζονται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών σας. Η έρευνα θα γίνει μέσω μιας προσωπικής συνέντευξης ημιδομημένων ερωτήσεων, για την ολοκλήρωση της οποίας χρειάζονται περίπου 30 λεπτά. Θα χρησιμοποιηθεί -εφόσον το επιτρέψετε- μαγνητόφωνο, ενώ παράλληλα θα κρατούνται σημειώσεις από την ερευνήτρια. Οι απαντήσεις που θα δοθούν από εσάς -τις οποίες εάν επιθυμείτε μπορείτε να τις ελέγξετε μετά την απομαγνητοφώνηση- θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας, ανά πάσα στιγμή το επιθυμείτε μπορούν να σας γνωστοποιηθούν. Σας παρακαλώ σε περίπτωση που συμφωνείτε να συμμετάσχετε στη έρευνα, υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης που ακολουθεί.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σας. Για οποιοσδήποτε πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου αποστέλλοντας μου ένα μήνυμα στο ηλεκτρονικό μου ταχυδρομείο : kyriaki.kou@hotmail.com

Με εκτίμηση,

Κυριακή Κουλλαπή

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του τμήματος

Επιστημών Αγωγής του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Β.2 Έντυπο Συναίνεσης για την Συμμετοχή στην Έρευνα.

**ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Εγώ, ο κάτωθι υπογεγραμμένος, επιθυμώ να συμμετάσχω στην έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διατριβής με τίτλο *«Η επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος»*.

Ημερομηνία

Υπογραφή εκπαιδευτικού

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2010). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια μορφή πρώιμης παρέμβασης. Στο Κορνηλάκη, Α., Κυπριωτάκη, Μ., Μανωλίτσης, Γ. (Επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση Διεπιστημονική Θεώρηση* (σσ. 177-185). Αθήνα: Πεδίο.

Acar, C., Tekin-Iftar, E., & Yikmis, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism Spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215-226.

Accardo, A. L., Finnegan, E. G., Gulkus, S. P., & Papay, C. K. (2017). TEACHING READING COMPREHENSION TO LEARNERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: PREDICTORS OF TEACHER SELF-EFFICACY AND OUTCOME EXPECTANCY. *Psychology in the Schools*, 54(3), 309-323.

Αθανασίου, Β, & Φτιάκα, Ε. (2016 Οκτώβριος). *Τα Ειδικά Σχολεία Σήμερα*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 14^ο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Αμπαρτζάκη, Μ. & Κυπριωτάκη, Μ.Α. (2010) Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Α. Κορνιλάκη, Μ. Κυπριωτάκη & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση: Διεπιστημονική θεώρηση* (σσ. 205-232). Αθήνα: Πεδίο.

Angelides, P. (2004). Moving towards inclusive education in Cyprus?. *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 407-422.

Angelides, P., Stylianou, T., Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teacher Education an International Journal of Research and Studies*, 22(4), 513-522. doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013

Angelides, P. & Michailidou, A. (2007). Exploring the Role of 'Special Units' in Cyprus Schools: A Case Study. *International Journal of Special Education*, 22 (2). Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ814492>

Ασωνίτου, Α., Γρηγορίου, Φ., Κακλαμανάκη, Ε., Κούρτη, Β., Μαγαλιού, Ε., Μητροπούλου, Ε., ... & Καρζή, Θ. (2011). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bailey, A., Phillips, W., & Rutter, M. (1996). Autism: towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 89-126.2

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change *Stanford University*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (4, 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Psychological Review.

Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in Psychological Science*, 1, 51-71.

Βαπορίδη, Ι., Κοκαρίδας, Δ., Κρομμύδας, Χ., 2005. Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη. *Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 3(1), 40-47.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.

Βεγυδάκης, Κ. (2016). Χρήση των Νέων Τεχνολογιών για τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.

Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), 1129-1148.

Barton, L., Συμεωνίδου, Σ., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου, Α., Μαυροπαλιάς, Τ., ... Συμεού, Α. (2008). Περάστε για έναν καφέ: σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας. Φτιάκα, Ε. (Επιμ.), Αθήνα: Ταξιδευτής.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο, 73.

Bölte, S. (2014). Is autism curable?. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(10), 927-931.

Bond, C., & Hebron, J. (2016). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: staff perceptions and satisfaction. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 250-263.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8-20.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H., Reid, K.M (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms, *Theory In to Practice*, 44(3), 194-202.

Bruce Tonge, M. D., & Brereton, A. *DSM-5 Autism Spectrum Disorder*. Ανακτήθηκε από <http://www.timeforafuture.com.au/factsheets/CDPP%20Factsheet%201.%20DSM%205%20Autism%20Spectrum%20Disorder.pdf>

Brown, R. I., & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*, 2, 139-156.

Βωνιάτη, Λ., & Χαράλαμπος, Ι. (2018). Κλινική αναγνώριση, επικοινωνιακές δεξιότητες και θεραπευτικές παρεμβάσεις σε άτομα με σύνδρομο Retts. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(2).

Γαλάνης ,Π. (2009). *Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: μια συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξή τους στο σχολείο*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31-41.

Γεωργιάδη Μ., Κουρκούτας, Ηλ. & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη στο <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf> (τελευταία ανάκτηση 31/6/2016).

Γεωργίου, Ε., Παρουσή, Ε., Φτιάκα, Ε. (2016, Οκτώβριος). *Μελέτη περίπτωσης: Η ένταξη ενός παιδιού με κώφωση στο γενικό δημοτικό σχολείο*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Γλυνού, Δ. (2017). *Η επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) στην Επαγγελματική Εξουθένωση (burnout): Η περίπτωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών* (Αδημοσίευτη διατριβή επιπέδου μάστερ). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά, Αθήνα.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.

Charalambous, C. Y., & Philippou, G. N. (2010). Teachers' concerns and efficacy beliefs about implementing a mathematics curriculum reform: integrating two lines of inquiry. *Educational Studies in Mathematics*, 75(1), 1-21.

Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.

Christina Maslach, 'Burned-Out', *Human Behavior* 9 (1976), 16–22, and Christina Maslach, 'Burnout: A Multidimensional Perspective', in *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, ed. Wilmar Schaufeli, Christina Maslach, and Tadeusz Marek (Washington, DC: Taylor & Francis, 1993), 19–32.

Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education: a student's guide*. London: Sage.

Conderman et al., 2008 Conderman, G., Bresnahan, V., Teacher, S. E., & Pedersen, T. (2008). Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies. Corwin Press,5 (απόδοση στα ελληνικά: Ο. Λύρα).

Cooper, P., & Allely, C. (2017). You can't judge a book by its cover: evolving professional responsibilities, liabilities and 'judgecraft' when a party has Asperger's Syndrome. *Northern Ireland Legal Quarterly*, 68(1), 35-58.

Corona, L. L., Christodulu, K. V., & Rinaldi, M. L. (2017). Investigation of school professionals' self-efficacy for working with students with ASD: Impact of prior experience, knowledge, and training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 90-101.

Cousins, B., Ross, J., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.

Creswell, J. W. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Χ. Τζορμπατζούδης (επιμ.) (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2011).

Δαμιανίδου, Ε. Μ., & Damianidou, Ε. Μ. (2015). *Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Δαμιανίδου, Ε., & Φτιάκα, Ε. (2012, Ιούνιος). *Η κρίση στην υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης: Η μάχη με τη γραφειοκρατία*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Δόση, Α., & Μυτιληνέλη, Κ. (2018). *Η πραγματολογική διαταραχή στον αυτισμό* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας Τμήμα Λογοθεραπείας, Ιωάννινα.

Dalkilic, M. (2017). Inclusive Education Twenty Years After Salamanca. *Mind, Culture, Activity*, 24(2), 178-180. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1188963>

Daneshvar, S. D., Charlop, M. H., & Berry Malmberg, D. (2018). A treatment comparison study of a photo activity schedule and Social Stories for teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorder: brief report. *Developmental Neurorehabilitation*, 1-6.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.

DiBenedetto, M. K., & Schunk, D. H. (2018). SELF-EFFICACY IN EDUCATION REVISITED THROUGH A SOCIOCULTURAL LENS. *Big Theories Revisited 2*, 117.

Dimopoulou, E. (2012). Self efficacy and collective efficacy beliefs of teachers for children with autism. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 509-520.

Dimopoulou, E. (2014). Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs in Relation to Position, Quality of Teaching and Years of Experience. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 5(1).

Dimopoulou, E. (2016). *Self-efficacy and collective efficacy beliefs of teachers of pupils with autism in the UK* (Doctoral dissertation, Brunel University London).

Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 1-23.

Doyle, M. W., & Stiglitz, J. E. (2014). Eliminating extreme inequality: A sustainable development goal, 2015–2030. *Ethics & International Affairs*, 28(1), 5-13.

Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2014). Preservice professional preparation and teachers' self-efficacy appraisals of natural environment and inclusion practices. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 121-132.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2003. Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη. Συνοπτική Έκθεση. Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. Ανακτήθηκε από <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-el.pdf>

Eisenberg, L., & Kanner, L. (1956). Childhood schizophrenia: Symposium, 1955: 6. Early infantile autism, 1943-55. *American Journal of Orthopsychiatry, 26*(3), 556.

Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 24*(4), 407-422.

Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education, 56*, 185-195.

Frankel, R. M., & Devers, K. (2000). Qualitative research: A consumer's guide. *Education for health, 13*(1), 113-123.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 357-374.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36*(2), 229-247.

Zainal, H., & Magiati, I. (2016). A comparison between caregiver-reported anxiety and other emotional and behavioral difficulties in children and adolescents with autism spectrum disorders attending specialist or mainstream schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-11.

Ζωνιού - Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζωνιού-Σιδέρη, Α. (1998) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζωνιού-Σιδέρη, Α. (2000). Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους. *Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα*.

Ζωνιού-Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης: Από το Ειδικό στο Γενικό Σχολείο. Στο Α., Ζωνιού-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (Τόμ. Β, σσ. 9-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ανατύπωση Πεδίο 2011).

Ζωνιού-Σιδέρη, Α. (2004). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Αθηνά Ζώνιου-Σιδερί Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές 2000b.

Ζωνιού-Σιδέρη, Α. (2006, Ιούνιος). *Ένταξη: Μια Εκπαιδευτική Προοπτική για το Σημερινό Σχολείο*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Ζωνιού-Σιδέρη, Α, & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2008). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρίες. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Περάστε για έναν καφέ: σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. (σσ. 69-86). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ζωνιού- Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Gao, W., & Mager, G. (2011). Enhancing pre-service teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U. S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 1-16.

Garberoglio, C. L., Gobble, M. E., & Cawthon, S. W. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(3), 367-383.

Garrad, T-A., Reiner, Ch., Pedersen, S. (2018). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Jorsen*, 19(1), 58-67. doi: 10.1111/1471-3802.12424.

Ghaziuddin, M., Tsai, L. Y., & Ghaziuddin, N. (1992). Brief report: A comparison of the diagnostic criteria for Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(4), 643-649.

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.

Gillberg, C., Steffenburg, S., & Schaumann, H. (1991). Is autism more common now than ten years ago? *The British Journal of Psychiatry*, 158(3), 403-409.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.

Goldstein, S., & Ozonoff, S. (2018). *Assessment of autism spectrum disorder*. New York: Guilford Publications.

- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10.
- Harris, J. C. (2016). The origin and natural history of autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 19(11), 1390.
- Hebron, J., & Bond, C. (2017). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: parent and pupil perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 556-571.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Στο Α.Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος (Επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).
- Hicks, S. (2012). *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Liberty University, Lynchburg.
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Huerta, M., Bishop, S. L., Duncan, A., Hus, V., & Lord, C. (2012). Application of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychiatry*, 169(10), 1056-1064.

Humphrey, N. & Symes, W (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, SAGE, 31(5), 478-494. doi: 10.1177/0143034310382496

Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 06/10/2018 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/%CE%A7%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CE%AF/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf>

Ιωάννου, Ν, & Φτιάκα, Ε. (2014 Οκτώβριος). *Η Ένταξη ως Δικαίωμα ή ως Εμπόδιο στην Εκπαίδευση του Παιδιού με Ειδικές Ανάγκες; Μια Περίπτωση Παιδιού με ΔΕΠ-Υ στο Γενικό Σχολείο*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Jackson, L. G., Duffy, M. L., Brady, M. P., & McCormick, J. (2018). Effects of learning strategy training on the writing performance of college students with asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 708-721.

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων-Αναπτυξιακή Προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.

Κασιδης, Δ. (2015). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις-Προοπτικές. Στο Γ. Παπαδάτου, Σ Πολυχρονοπούλου & Α Μπαστέα (Επιμ.). Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ.616-621). Αθήνα: Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ.

Κατάκη, Χ. (2017). Συμπερίληψη, αυτοαποτελεσματικότητα και εφαρμόσιμες προσαρμογές συμπερίληψης για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: πεποιθήσεις εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20.

Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186-1194.

Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746-761.

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

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741e756.

Koh, Y. (2018). A strategy to improve pre-service teachers' self-efficacy towards inclusive physical education for students with intellectual disability and autism. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 839-855.

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22(1), 25-33.

Κονταξάκης, Β. & Κωνσταντακόπουλος, Γ. (2015). Από το DSM-I στο DSM-5. *Ψυχιατρική*, 26(1), 13-16.

Kossyvaki, L., & Papoudi, D. (2016). A review of play interventions for children with autism at school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 45-63.

Κουρσουμπά, Α. (2011). *Θέση Επιτρόπου Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού για την Αγωγή και Εκπαίδευση Παιδιών με Αναπηρίες. Αποτέλεσμα Δημόσιας Διαβούλευσης*. Ανακτήθηκε από <http://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/78BB6329E8687912C22579BF003E75D8?OpenDocument>

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.

Κυπριωτάκης, Α. (2009). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Kumar, S., Kumar, N., & Vivekadhish, S. (2016). Millennium development goals (MDGS) to sustainable development goals (SDGS): Addressing unfinished agenda and strengthening sustainable development and partnership. *Indian journal of community medicine: official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*, 41(1), 1.

Lampropoulou, V. and Panteliadou, S. (2000). Special education in Greece: a critical review. In A. Kipriotakis (Eds). Proceedings of a special education conference "Trends and perspectives in the education of people with special needs in the united Europe today". Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction, 45*, 9-19.

Leaf, J. B., Leaf, R., McEachin, J., Taubman, M., Ala'i-Rosales, S., Ross, R. K., ... & Weiss, M. J. (2016). Applied behavior analysis is a science and, therefore, progressive. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(2), 720-731.

Le Blanc, D. (2015). Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets. *Sustainable Development, 23*(3), 176-187.

Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 79-88.

Leekam, S. R., López, B., & Moore, C. (2000). Attention and joint attention in preschool children with autism. *Developmental Psychology, 36*(2), 261.

Lendrum, A., Barlow, A., & Humphrey, N. (2015). Developing positive school-home relationships through structured conversations with parents of learners with special educational needs and disabilities (SEND). *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(2), 87-96.

Liasidou, A. (2008). Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus 4784 (excluding references). *International Journal of Inclusive Education, 12*(3), 229-241. doi: 10.1080/13603110600996921

Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education, 44*, 138-147.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1-24.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(2), 101-122.

Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education, 13*(8), 845-859.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99-113.

Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. (2008). Measuring burnout. Στο *The Oxford handbook of organizational well being*. Oxford: Oxford University Press, 86-108.

Mazurek, M. O., Lu, F., Symecko, H., Butter, E., Bing, N. M., Hundley, R. J., ... & Handen, B. L. (2017). A prospective study of the concordance of DSM-IV and DSM-5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(9), 2783-2794.

Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration, 36*(3), 75-86.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education, 21*(2), 146-159.

Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaee, M., & Rafiee, S. M. (2014). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and structured applied behavior analysis (ABA) intervention for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(11), 2769-2777.

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833.

Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M. T. (2014). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Burnout and Self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262.

Μπάτσιου, Α. Γ. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μπινιχάκη, Α., & Βακιρτζόγλου, Α. (2017). *Εφαρμογή της κλίμακας αξιολόγησης παιδικού αυτισμού (childhood autism rating scale-cars) και του ερωτηματολογίου (child autism spectrum quotient-casq) σε παιδιά σχολικής ηλικίας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Odanga, S. J., Raburu, P. A., & Aloka, P. J. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), 189.

Oliver, M. (2004). Education for all? A Perspective on an inclusive society. Στο Mitchell, D. R., *Special educational needs and inclusive education: inclusive education*, 2 (86-100). Abington: Routledge Falmer.

Ο Περί Ειδικής Εκπαίδευσης Νόμος. (1979, 01 Ιουνίου). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας, Παρ. I Αρ. 1523*, Ν. 47/1979, 835-840.

Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος. (1999, 28 Ιουλίου). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας, Παρ. Ι(Ι) Αρ. 3340, Ν. 113(1)/ 1999, 338-350.*

Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (Τροποποιητικός) Νόμος. (2001, 4 Μαΐου). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας, Παρ. Ι(Ι) Αρ. 3496, Ν. 69(Ι)/ 2001, 410.*

Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (Τροποποιητικός) Νόμος. (2014, 30 Ιουνίου). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας, Παρ. Ι Αρ. 4450, Ν. 87(Ι)/2014, 657-658.*

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β.(2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση. στο <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=109&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16> (τελευταία ανάκτηση 31/6/2016).

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013, Ιούλιος) Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Αρρ 28, 2015 Συμπεριληπτική εκπαίδευση Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα Συνέδριο: «Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου ΙΙ» Καμένα Βούρλα 25 – 27 Ιουλίου, 2013.

Παπαστεργίου, Σ. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Διατριβή Επιπέδου Μάστερ). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2010). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Παράσχου, Ε. (2012) *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διατριβή Επιπέδου Μάστερ). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Πασχαλίδου, Δ. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης στην κοινωνικοποίηση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διατριβή Επιπέδου Μάστερ). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής.

Πιερίδου, Μ. (2010 Ιούνιος). *Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μία μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Πιερίδου, Μ. Θ., & Pieridou, Μ. Τ. (2013). Ειδική και ενιαία εκπαίδευση στην Κύπρο: μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας αναφορικά με την εφαρμογή και την επιρροή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας 113 (I)/99 στην εκπαιδευτική πράξη.

Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 30*(2), 111-140.

Parks, M., Solmon, M., & Lee, A. (2007). Understanding classroom teachers' perceptions of integrating physical activity: A collective efficacy perspective. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(3), 316-328.

Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(1), 70-78.

Radley, K. C., Dart, E. H., Furlow, C. M., & Ness, E. J. (2015). Peer-mediated discrete trial training within a school setting. *Research in Autism Spectrum Disorders, 9*, 53-67.

Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98-109.

Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 512-520.

Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.

Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C., & Martins, C. (2015). Family-school cooperation in the context of inclusion of children with special educational needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 309-316.

Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74.

Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., & Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1151-1159.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το "Σχολείο του Διαχωρισμού" σε ένα "Σχολείο για Όλους"*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Σούλης, Σ.Γ. (2006). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τόμος Α, Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους, από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Στάη, Σ., & Φιδάνη, Λ. (2017). Νεότερα δεδομένα σχετικά με τη μοριακή βάση των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 34(4), 448-459.

Σταμπολτζή, Α., Καλούρη, Ρ., & Τσίτσου, Ε. (2018). Φοιτητές στο φάσμα του αυτισμού: Εμπόδια, δυνατότητες και τρόποι στήριξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 28-43.

Σύμβαση Για Τα Δικαιώματα Των Ατόμων Με Αναπηρίες (Κυρωτικός) Νόμος (2011, 4 Μαρτίου). *Επίσημη Εφημερίδα Κυπριακής Δημοκρατίας, Παρ. Ι(III) Αρ. 4144,181-273*.

Συμεωνίδου, Σ., & Φτιάκα, Ε. (2015). Διαμόρφωση πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο: διαπιστώσεις και προεκτάσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33.

Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. In *Burnout, Fatigue, Exhaustion* (pp. 105-127). Palgrave Macmillan, Cham.

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.

Sevastopoulou, S. (2016). *Collaboration towards the inclusion of children with autistic spectrum disorders: the views of the general and special education teachers in Greek primary schools* (Master's thesis). University of Oslo, Oslo.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. Στο McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (pp. 101-125). Cham: Springer.

Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behaviour in children with autistic spectrum difficulties. *Educational psychology in Practice*, 17(4), 337-345.

Sparapani, N., Morgan, L., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2016). Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 782-796.

Stepanova, E., Dowling, S., Phelps, M., & Findling, R. L. (2017). Pharmacotherapy of emotional and behavioral symptoms associated with autism spectrum disorder in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 19(4), 395.

Strully, J. L. & Strully, C. (1996). Friendships as an Educational Goal, What We Have Learned and Where We are Headed at Anderson, D. (2012). Toward a Theology of Special Education: Integrating Faith and Practice, στο [https://books.google.gr/books?id=slKm8GCI3E8C&pg=PA255&lpg=PA255&dq=Strully,+J.+L.+%26+Strully,+C.+\(1996\).+Friendships+as+an+Educational+Goal,+What+We+Have+Learned+and+Where+We+are+Headed,&source=bl&ots=NoB8ngasH9&sig=IlosDwdoP2QaUT411ZzQ98RaR2c&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwIU7u7dz8rMAhWMLMAKHTIACeQ6AEIGzAA#v=onepage&q=Strully%2C%20J.%20L.%20%26%20Strully%2C%20C.%20\(1996\).%20Friendships%20as%20an%20Educational%20Goal%2C%20What%20We%20Have%20Learned%20and%20Where%20We%20are%20Headed%2C&f=false](https://books.google.gr/books?id=slKm8GCI3E8C&pg=PA255&lpg=PA255&dq=Strully,+J.+L.+%26+Strully,+C.+(1996).+Friendships+as+an+Educational+Goal,+What+We+Have+Learned+and+Where+We+are+Headed,&source=bl&ots=NoB8ngasH9&sig=IlosDwdoP2QaUT411ZzQ98RaR2c&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwIU7u7dz8rMAhWMLMAKHTIACeQ6AEIGzAA#v=onepage&q=Strully%2C%20J.%20L.%20%26%20Strully%2C%20C.%20(1996).%20Friendships%20as%20an%20Educational%20Goal%2C%20What%20We%20Have%20Learned%20and%20Where%20We%20are%20Headed%2C&f=false) (last accessed 31/6/2016).

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.

Sung, M., Goh, T. J., Tan, B. L. J., Chan, J. S., & Liew, H. S. A. (2018). Comparison of DSM-IV-TR and DSM-5 Criteria in Diagnosing Autism Spectrum Disorders in Singapore. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-9.

Symeonidou, S. (2009) Trapped in our past: the price we have to pay for our cultural disability inheritance. *International Journal of Inclusive Education* 13(6), doi: 10.1080/13603110801972069

Sysoeva, O. V., Constantino, J. N., & Anokhin, A. P. (2018). Event-related potential (ERP) correlates of face processing in verbal children with autism spectrum disorders (ASD) and their first-degree relatives: a family study. *Molecular Autism*, 9(1), 41.

Ταραρά, Ε. (2015). *Η διερεύνηση της αυτό-αποτελεσματικότητας, του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)* (Αδημοσίευτη Διατριβή Επιπέδου Μάστερ). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Τσιμπρή, Ε. (2017). *Ποιες διδακτικές επιλογές κάνουν οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αποτυχαίνουν στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων* (Αδημοσίευτη Διατριβή Επιπέδου Μάστερ). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Tebbutt, E., Brodmann, R., Borg, J., MacLachlan, M., Khasnabis, C., & Horvath, R. (2016). Assistive products and the sustainable development goals (SDGs). *Globalization and Health*, 12(1), 79.

Theodoulou, A. (2018). *Teacher Self-Efficacy with Regard to Providing Appropriate Intervention Services for Children with Autism Spectrum Disorder in Cyprus* (Διδακτορική Διατριβή). Northcentral University, San Diego.

Tilstone, C. (2000). Η inclusion μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: πρακτικές inclusion για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική*

διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 223-235.

Tomlinson, C. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory In to Practice*, 44 (3), 262- 269.

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

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.

Turner-Brown, L., Hume, K., Boyd, B. A., & Kainz, K. (2016). Preliminary efficacy of family implemented TEACCH for toddlers: Effects on parents and their toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14.

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Τμήμα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης Ατόμων Με Αναπηρίες. (2011) «Η σημασία και οι προεκτάσεις της κύρωσης της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες» Ανακτήθηκε από http://www.mlssi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/dsipd08_gr/dsipd08_gr?OpenDocument

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708.

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

UNITED NATIONS. (2006). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο. Ανακτήθηκε από https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. *Resolution adopted by the General Assembly*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 12(2).

Vause, T., Neil, N., Jaksic, H., Jackiewicz, G., & Feldman, M. (2017). Preliminary randomized trial of function-based cognitive-behavioral therapy to treat obsessive compulsive behavior in children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 218-228.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *Plos one*, 10(8), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.

Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953.

Volkmar, F. R., & Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: progress and challenges. *Molecular Autism*, 4(1), 13.

Voorhis, F. (2004). Learning Outside of the School Classroom: What Teachers Can Do to Involve Family in Supporting Classroom Instruction. *National Center for Family and Community Connections with Schools*. Ανακτήθηκε από <http://www.sedl.org/connections/resources/rb/research-brief2.pdf>

Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Φτιάκα, Ε. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*. Ζωνιού - Σιδέρη, Α. (Επιμ.) Αθήνα: Ταξιδευτής.

Watkins, A. (2007) *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2012, από <https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice-Assessment-EL.pdf>

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81.

World Health Organization (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health: ICF, The International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO. Αναρτήθηκε από <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>