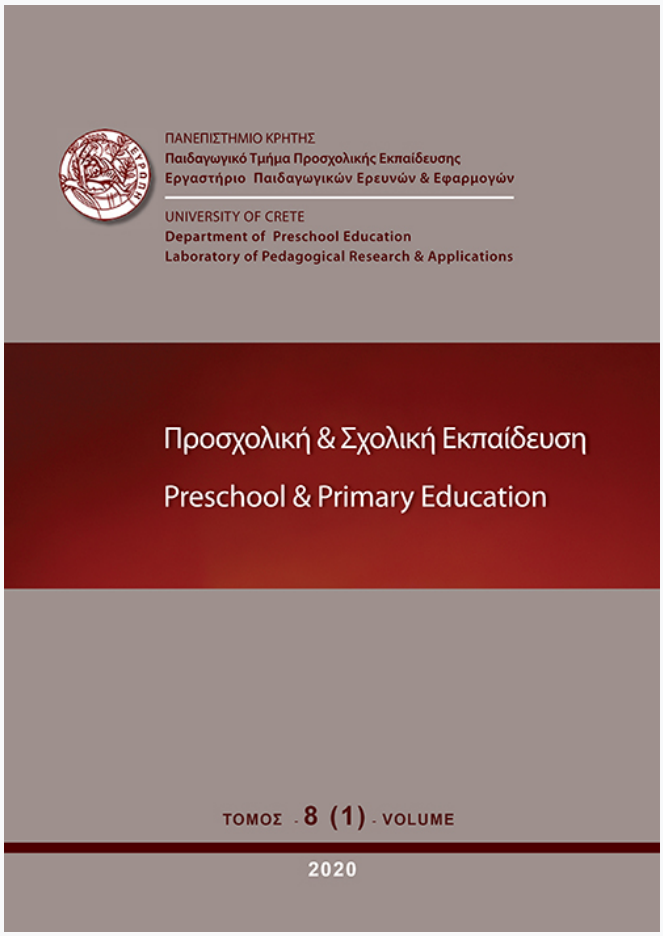
ePublishing

Preschool and Primary Education

Vol 8, No 1 (2020)



Η αυτοαποτελεσματικότητα και η συλλογική αποτελεσματικότητα των δασκάλων της Κύπρου σε τάξεις συνεκπαίδευσης με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού.

Κυριακή Κουλλαπή, Όλγα Λύρα

doi: 10.12681/ppej.21163

Copyright © 2025, Κυριακή Κουλλαπή, Όλγα Λύρα

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

To cite this article:

Κουλλαπή Κ., & Λύρα Ό. (2020). Η αυτοαποτελεσματικότητα και η συλλογική αποτελεσματικότητα των δασκάλων της Κύπρου σε τάξεις συνεκπαίδευσης με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού. *Preschool and Primary Education*, *8*(1), 31–58. https://doi.org/10.12681/ppej.21163

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 23/01/2026 10:04:52

Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση,
2020, Τόμος 8, Τεύχος 1, σσ. 31-58,
ISSN: 2241-7206

© Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών
Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
doi: https://doi.org/10.12681/ppej.21163

Η αυτοαποτελεσματικότητα και η συλλογική αποτελεσματικότητα των δασκάλων της Κύπρου σε τάξεις συνεκπαίδευσης με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού

Κυριακή Κουλλαπή
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Όλγα Λύρα
Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου

Περίληψη. Στην παρούσα έρευνα συζητώνται οι παράγοντες που δύνανται να επιδράσουν στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων της Κύπρου, στην περίπτωση διδασκαλίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και στην περίπτωση διδασκαλίας σε μαθητές με κάποια διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης. Ακόμη, μελετάται η επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις. Στόχος της έρευνας είναι η συμβολή στην αποτελεσματική ενιαία εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις του γενικού σχολείου στην Κύπρο, μέσω της κατανόησης των παραγόντων που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 13 δασκάλους. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με βάση την ποιοτική μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επαλήθευσε το θεωρητικό σχήμα των Tschannen - Moran και Hoy (2001), το οποίο βασίζεται στη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1977). Αναδεικνύεται, συνεπώς, η αναγκαιότητα μιας αγαστής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί η μείωση των παραγόντων που επιδρούν αρνητικά στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν και την αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς, λόγω της συχνότερης ένταξης των μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία, είναι απαραίτητη η διατήρηση υψηλού επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της ενιαίας εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Αυτοαποτελεσματικότητα, Συλλογική Αποτελεσματικότητα, Δάσκαλοι, Ενιαία Εκπαίδευση

Summary. The present study discusses the factors that may affect the self-efficacy levels of Cypriot teachers when teaching students of typical development or when teaching students with autism spectrum disorder (ASD) in the context of inclusive education. Also, our research examines the impact of collective efficacy on participants' self-efficacy, in line with their own perceptions, with the aim of contributing to the more effective inclusion of children with ASD

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Όλγα Λύρα*, Πανεπιστήμιο Frederick, Μάριου Αγαθαγγέλου 18, γραφείο 14, Τ.Κ. 3080 Λεμεσός, Κύπρος, e-mail: dledu.lo@frederick.ac.cy

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education

in the general education of Cyprus. We conducted semi-structured interviews with 13 teachers and the data were analysed via qualitative content analysis. The analysis of the results confirmed the theoretical scheme of Tschannen-Moran and Hoy (2001), based on Bandura's (1977) theory of self-efficacy. Therefore, we underline the need for genuine cooperation among all those involved in the application of the principles of inclusion in mainstream schools, so that the factors that negatively affect the levels of self-efficacy of general education teachers are reduced. The study draws timely implications concerning the practices of teachers who teach students with ASD in inclusive school settings, given that the presence of students with ASD in the mainstream schools of Cyprus has increased in recent years.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), Self-Efficacy, Collective-Efficacy, Teachers, Inclusive Education

Εισαγωγή

Είκοσι πέντε χρόνια μετά τη Διεθνή Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η οποία έχει χαρακτηριστεί ορόσημο για την εφαρμογή των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης (Inclusive Education) στα γενικά σχολεία και δεκατρία χρόνια μετά τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006), η πλειονότητα των χωρών που τις έχει συνυπογράψει καταβάλλει αξιόλογη προσπάθεια για να προωθήσει τις αρχές αυτές στην πράξη, με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (United Nations, 2015). Στους μαθητές αυτούς συμπεριλαμβάνονται και 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[1] στα γενικά σχολεία αποδεικνύεται, μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, 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.ά., 2011· Sysoeva Constantino & Anokhin, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων χαρακτηρίζουν ως πρόκληση την ένταξη των μαθητών αυτών σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Monsen et al., 2014), αφού δεν έχουν πραγματωθεί ακόμη επαρκώς οι κατάλληλες προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται να επιδρά αρνητικά στα επίπεδα του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους (self-efficacy) (Bandura, 1977), κάτι που εν τέλει έχει σημαίνοντα ρόλο τόσο για την αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στους μαθητές τους (Monsen, Ewing, & Kwoka, 2014· Schunk & DiBenedetto, 2018· Theodoulou, 2018). Όσον αφορά, συγκεκριμένα, την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, πρόκειται για τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη δυνατότητά τους να επιτελέσουν το έργο τους ευρισκόμενοι σε καθορισμένες συνθήκες εργασίας και επιφέροντας θετικά αποτελέσματα σε κάθε τύπο μαθητή που έχουν να διδάξουν (Fackler & Malmberg, 2016· Schunk & DiBenedetto, 2018). Όπως έχει καταδειχθεί μέσα από έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζονται πιο αφοσιωμένοι στο έργο τους είναι αυτοί που παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, βιώνοντας παράλληλα σε χαμηλότερο βαθμό αισθήματα άγχους (Fackler & Malmberg, 2016).

Παράλληλα, παράγοντα επίδρασης στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν και 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· Τσακιρίδου, 2016). Οι εν λόγω σχέσεις αποτελούν την έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας (collective efficacy)

(Bandura, 1998), οι διαφορετικές πτυχές της οποίας φαίνονται, μέσα από έρευνες (Skaalvik & Skaalvik, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2014· Τσακιρίδου, 2016), να επιδρούν στο αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αυξάνοντάς το σε περίπτωση που λειτουργούν βοηθητικά ή μειώνοντάς το σε περίπτωση που δε λειτουργούν κατά το αναμενόμενο.

Με δεδομένη την καθοριστική σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης, κρίνεται πολύ σημαντική η διερεύνηση την παραγόντων που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων και η σχέση τους με τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Κατ' επέκταση, μέσα από τη συζήτηση γύρω από τον εντοπισμό των παραγόντων που επιδρούν αρνητικά, δύναται να δοθούν χρήσιμα στοιχεία που θα βοηθήσουν στη μείωση των παραγόντων αυτών αυξάνοντας έτσι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων. Το στοιχείο αυτό θα λειτουργήσει θετικά στην αποτελεσματικότητά τους προς όλους τους τύπους μαθητών που καλούνται πλέον να διδάξουν και δη των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς οι έρευνες που μελετούν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, της συλλογικής αποτελεσματικότητας καθώς και της μεταξύ τους σχέσης είναι περιορισμένες. Το στοιχείο αυτό εντοπίζεται ακόμη πιο έντονα στην περίπτωση της κυπριακής πραγματικότητας (Dimopoulou, 2016).

Στο σημείο αυτό έγκειται η συμβολή της παρούσας εργασίας, η οποία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και η οποία, μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, καταλήγει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στο πλαίσιο της κυπριακής πραγματικότητας.

Μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος ορίζονται ως ετερογενείς νευροαναπτυξιακές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από ποιοτικά και αυξημένα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε διαφορετικά περιβάλλοντα, καθώς και από επαναληπτικά και στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς (American Psychiatric Association, 2013· Heward, 2011).

Αναφορικά με τη μάθηση, κάποια εκ των γνωρισμάτων που συνοδεύουν ένα παιδί με ΔΑΦ επηρεάζουν κατά κόρον τη μαθησιακή διδασκαλία που του παρέχεται, ανάλογα πάντα με το βαθμό λειτουργικότητάς του (Ασωνίτου κ.ά., 2011). Τα γνωρίσματα αυτά αφορούν τη δυσκολία του στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, την απουσία βλεμματικής επαφής κατά την ομιλία ή την ακρόαση, τη δυσκολία κατανόησης της συνέχειας κοινωνικών κανόνων, δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας και αδυναμία άντλησης πληροφοριών από χειρονομίες ή έκφραση, ενώ τα ίδια τα άτομα με ΔΑΦ δεν προβαίνουν σε καμία χρήση μιμικής ή χειρονομιών κατά την ομιλία (Ασωνίτου κ.ά., 2011· Kanner, 1943· Κυπριωτάκης, 2009· Heward, 2011· Sysoeva et al., 2018· Σταμπολτζή, Καλούρη, & Τσίτσου, 2018).

Εν αντιθέσει με τα πιο πάνω, οι μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζουν και 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. Παράλληλα, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ατόμων με ΔΑΦ επεκτείνονται και στον τομέα της μνήμης (Ασωνίτου κ.ά., 2011· Γαλάνης, 2009· Heward, 2011).

Είναι γεγονός ότι η ένταξη των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στα γενικά σχολεία δυσχεραίνεται εκ των πραγμάτων από το 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). Καθότι τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με τέτοιες διαταραχές εμπίπτουν σε ένα ολόκληρο φάσμα, στο οποίο τα χαρακτηριστικά ποικίλουν και δεν είναι πάντα σταθερά, απαιτείται από το προσωπικό του σχολείου εξειδίκευση και διαρκής επιμόρφωση (Garrad, Reiner, & Pedersen, 2018· Κασίδης, 2015). Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτής της επιμόρφωσης, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί στο να προσεγγίζουν τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ μέσω της αρχής της διαφοροποίησης (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010· Heward, 2011).

Αυτό εξηγεί και τον λόγο που μια πληθώρα εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει την προοπτική διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ ως μια πρόκληση και μια πραγματικότητα που τους προκαλεί άγχος. Για τον λόγο αυτό είναι στην πλειοψηφία τους επιφυλακτικοί, 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, Proulx, Scott, & Thomson, 2014). Όλα αυτά τα στοιχεία οδηγούν αναπόδραστα στη μείωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν σε μαθητές με ΔΑΦ (Fackler & Malmberg, 2016· Odanga, Raburu, & Aloka, 2015· Τσακιρίδου, 2016).Έτσι, καθίσταται εμφανής ο σημαντικός ρόλος της διερεύνησης των αντιλήψεων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, αφού το ζητούμενο της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ είναι να καταστούν οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να τους διδάξουν κατά τρόπο αποτελεσματικό.

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). Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Daneshvar, Charlop και Berry, (2018), στην οποία διαφάνηκαν τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές με ΔΑΦ η συνεκπαίδευσή τους μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές, όπως, για παράδειγμα, η οπτική απεικόνιση εννοιών και η χρήση κοινωνικών ιστοριών. Το γεγονός ότι για την εφαρμογή τέτοιων επιτυχημένων προγραμμάτων τα γενικά σχολεία υπολείπονται των απαραίτητων υποδομών και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς κατηρτισμένοι φαίνεται να μειώνει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (A. Bandura)

Με τον όρο αυτοαποτελεσματικότητα αναφερόμαστε στη θεωρία που αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 από τον διακεκριμένο ψυχολόγο και ακαδημαϊκό Albert Bandura. 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). Η σημαντικότητα δε της άποψης του κάθε ατόμου για 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· Benight & Bandura, 2004). 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).

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). 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 επιθυμητό αποτέλεσμα, αυτή η διεργασία θα επηρεάσει κατ' επέκταση και το τελικό αποτέλεσμα (Bandura, 1977). Ως εκ τούτου, αυτός είναι ο λόγος που καθιστά καθοριστική τη συμβολή του υψηλού επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας στην πραγμάτωση των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης (Fackler & Malmberg, 2016).

Τέσσερεις πηγές μπορούν να επηρεάσουν την αυτοαποτελεσματικότητα σύμφωνα με τον A. Bandura (1994). Στην πρώτη θέση βρίσκονται οι εμπειρίες κάθε ατόμου. Τα περιστατικά επιτυχίας ή αποτυχίας που έχει βιώσει ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του ενισχύουν ή αποδυναμώνουν αντίστοιχα το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς του. Η δεύτερη πηγή εντοπίζεται στην έννοια των προτύπων. Ο άνθρωπος πάντα έχει 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. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση που θα ταυτιστεί με το άτομο του οποίου τη συμπεριφορά παρατηρεί (Bandura, 1994).

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 πιθανώς θα καταβάλει την απαιτούμενη προσπάθεια, έχοντας διαμορφώσει εσωτερικά θετική εικόνα για τις ικανότητές του (Bandura, 1994). Τέλος, 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.

Όσον αφορά συγκεκριμένα την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, πρόκειται για τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη δυνατότητά τους να επιτελέσουν το έργο τους ευρισκόμενοι σε καθορισμένες συνθήκες εργασίας και επιφέροντας θετικά αποτελέσματα σε κάθε τύπο μαθητή που έχουν να διδάξουν (Fackler & Malmberg, 2016· Schunk & DiBenedetto, 2018). Όπως έχει καταδειχθεί μέσα από έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζονται πιο αφοσιωμένοι στο έργο τους είναι αυτοί που παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, βιώνοντας παράλληλα σε χαμηλότερο βαθμό αισθήματα άγχους (Fackler & Malmberg, 2016).

Μέσα από παλαιότερες έρευνες, όπως των Chester και Beautin (1996), Cousins, Ross και Gadalla (1996) και Motallebzadeh, Ashraf και Yazdi (2014) καταδείχθηκε ότι σημαντικό ρόλο στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζει η ηλικία τους, η οποία κατ' επέκταση συνδέεται άρρηκτα και με την εμπειρία τους, ενώ, αντίθετα, νεότερες έρευνες, όπως των Klassen και Chiu (2010) δεν κατέληξαν στα ίδια αποτελέσματα, αφού τα ευρήματα της έρευνάς τους δεν κατέδειξαν σημαντική συσχέτιση των ίδιων μεταβλητών (Fackler & Malmberg, 2016). Παράλληλα, όσον αφορά τον παράγοντα της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού στο σπίτι, κάποιες έρευνες, όπως των Giallo και Little (2003) αποφάνθηκαν ότι αυτό όντως επηρεάζει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα, έρευνες όπως των Ruble, Usher και McGrew (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 παρουσιάζουν μεγαλύτερη ταύτιση στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Palardy και 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 ενιαία εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις έρευνες των Shiarma και George (2016) και Zee και Koomen (2016) (παράθεση στο Κατάκη, 2017), οι εκπαιδευτικοί με υψηλό το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας είχαν περισσότερες προσδοκίες από τις ικανότητες τόσο των τυπικής ανάπτυξης όσο και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, καθίσταται προφανής η σημαντικότητα της εξεύρεσης των παραγόντων που μπορούν να διατηρήσουν υψηλό το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το κυπριακό, όπου η πορεία προς την πραγμάτωση ενός «σχολείου για όλους» βρίσκεται ακόμη σε αρχικά στάδια (Theodoulou, 2018).

Διερευνώντας τους εν λόγω παράγοντες, οι Corona et al. (2017), διεξήγαγαν μια έρευνα στόχο της οποίας αποτέλεσε η διερεύνηση του κατά πόσον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον οδηγό του Διεθνούς Κέντρου Αυτισμού (EBPs) είναι δυνατόν να επιφέρει αύξηση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, εξετάστηκε κατά πόσον η κατάρτιση τους συγκεκριμένα στο μοντέλο «PTR» (Prevent–Teach–Reinforce) των Dunlap, Iovannone, Kincaid, Wilson, Christiansen, Strain και English (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, Christodulu, & Rinaldi, 2017).

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 δύνανται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην αύξηση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους, κάτι που κατ' επέκταση θα ωφελέσει τους ίδιους τους μαθητές (Corona et al., 2017· Jennett, Harris, & Mesibov, 2003· Σκιπιτάρη, 2016· Theodoulou, 2018). Παράλληλα, είναι περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που ασχολούνται με το ζήτημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Μάλιστα, η διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος έχει χαρακτηριστεί ότι βρίσκεται σε πρώιμα ακόμη στάδια (Corona et al., 2017).

Συλλογική αποτελεσματικότητα

Προέκταση της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί η θεωρία της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Αυτή 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, 1998).

Η επιτυχία της συλλογικής αποτελεσματικότητας δεν θεωρείται σε καμία περίπτωση δεδομένη από τη συμμετοχή και μόνο κάποιων ατόμων σε μια ομάδα. Για τον λόγο αυτό, ο Bandura (2000) 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 με τον οποίο θα λειτουργήσει στις συνθήκες που θα έχει να αντιμετωπίσει η ομάδα στην οποία συμμετέχει (Bandura, 2000· Dimopoulou, 2014). Όπως και στην περίπτωση της αυτοαποτελεσματικότητας, έτσι και στην περίπτωση της συλλογικής αποτελεσματικότητας επιδρούν οι ίδιοι παράγοντες, δηλαδή οι εμπειρίες του κάθε μέλους, τα πρότυπα που έχει αναπτύξει, η κοινωνική και λεκτική πειθώ, καθώς και η σωματική και συναισθηματική κατάσταση των ατόμων που συμμετέχουν σε κάποια ομάδα (Dimopoulou, 2014·Lim & Eo, 2014).

Σχετικά με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που εξετάζεται στην προκειμένη περίπτωση, αυτή αναφέρεται στις πεποιθήσεις τους ότι μέσω της κοινής και συνδυαστικής προσπάθειάς τους μπορούν να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία κάθε τύπου μαθητή (Bandura, 1997·Dimopoulou, 2016· Dohoo, 2018). Μέσω της συλλογικής αποτελεσματικότητας οι ερευνητές μελετούν την υπόθεση οι εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν υψηλότερα ποσοστά στην προσωπική τους αυτοαποτελεσματικότητα και εν γένει στην ατομική τους διδασκαλία προς τους μαθητές τους.

Οι Parks, Solmon και Lee (2007) και Viel-Ruma, Houchins, Jolivette και Benson (2010) διερεύνησαν μια πτυχή του θέματος, η οποία αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα έρευνα. Ασχολήθηκαν με το κατά πόσον το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, και συγκεκριμένα η σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τους ανωτέρους τους, τους γονείς και τους μαθητές επιδρά στα επίπεδα της συλλογικής αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Και οι δύο έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όλες οι πιο πάνω σχέσεις συνεργασίας έχουν σημαίνουσα επίδραση και στις δύο πτυχές αποτελεσματικότητας και ότι κατ' επέκταση εντοπίζεται άμεση επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά ακόμη πιο συγκεκριμένα τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές με ΔΑΦ, έχει εντοπιστεί η έρευνα της Dimopoulou (2014, 2016), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει 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 (Dimopoulou, 2014).

Οι έρευνες που ενδεικτικά αναφέρθηκαν ανωτέρω καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης υψηλού αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δύο αυτές έννοιες, αφού η συμβολή τους είναι καθοριστική στην πραγμάτωση των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο μάλιστα αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς διερεύνηση σε εκπαιδευτικά συστήματα όπως το κυπριακό, σχετικά με το οποίο υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών (Dimopoulou, 2016).

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι, εν πρώτοις, να εντοπιστούν οι παράγοντες που δύνανται να επιδράσουν στα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Κύπρου. Παράλληλα, εξετάζεται η επίδραση της

συλλογικής αποτελεσματικότητας στα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων. Κατ' επέκταση, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

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

Δεδομένου λοιπόν του ότι σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η εις βάθος και λεπτομερής κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία (Creswell, 2016).

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους οι δώδεκα (12) ήταν γυναίκες και ο ένας (1) ήταν άνδρας. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο του δείγματος η μία εκ των γυναικών κατέχει τη θέση υποδιευθύντριας, ενώ οι υπόλοιποι δεν κατέχουν κάποια υψηλότερη βαθμίδα. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα 39 έτη (ελάχιστη τιμή=31, μέγιστη τιμή=52). Επτά από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ως πόλη εργασίας τη Λευκωσία, πέντε τη Λεμεσό και μία την Πάφο. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

Συμμετέχων/ούσα	Φύλο	Ηλικία	Έτη διδασκαλίας	Έτη διδασκαλίας σε μαθητή με ΔΑΦ σε Τάξη Συνεκπαίδευσης	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

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 (Creswell, 2016). Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας επιλέγηκε η δειγματοληψία-χιονοστιβάδα (snowball sampling). Ο λόγος για τον οποίο κρίθηκε πιο κατάλληλη η στρατηγική αυτή είναι λόγω 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/ες, που να έχουν διδάξει σε τάξη συνεκπαίδευσης με μαθητές με ΔΑΦ. Για τον λόγο αυτό, βρέθηκαν

πρώτα κάποια άτομα-κλειδιά, από τα οποία ζητήθηκε να προτείνουν άλλα άτομα που γνωρίζουν ότι πληρούν τα απαραίτητα κριτήρια για συμμετοχή στην έρευνα.

Σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τη διαδικασία της προσωπικής ημιδομημένης συνέντευξης. Όσον αφορά το πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. παράρτημα), αυτό αποτέλεσε μια τροποποιημένη μορφή του πρωτοκόλλου συνέντευξης της Dimopoulou (2016), το οποίο εστιάζει α) στους παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης και, β) στην επίδραση που δύναται να έχει στην αυτοαποτελεσματικότητά τους η διδασκαλία σε μαθητές με ΔΑΦ. Το πρωτόκολλο της Dimopoulou (2016) 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, καθώς το μέρος αυτό έλειπε από το εν λόγω πρωτόκολλο, και τα οποία σχετίζονται 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.

Έπειτα, η σειρά των ερωτήσεων τροποποιήθηκε, με αποτέλεσμα το τελικό πρωτόκολλο που χρησιμοποιήθηκε να αποτελείται από δεκαοκτώ (18) ερωτήσεις. Όπου κρίθηκε απαραίτητο, οι ερωτήσεις ζητούσαν διευκρίνηση (βλέπε Παράρτημα σελ. 28, ομάδα ερωτήσεων Β, ερώτηση 3: *Αν ναι, θεωρείς ότι το δεδομένο αυτό επηρέασε και τη δική σου αυτοαποτελεσματικότητα;*). Δημιουργήθηκαν τέσσερις (4) συνολικά ομάδες ερωτήσεων για την διευκόλυνση της μετέπειτα επεξεργασίας των δεδομένων. Στην πρώτη ομάδα συγκαταλέχθηκαν έξι (6) ερωτήσεις που αφορούσαν το γενικό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, τόσο σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (ερωτήσεις 1-5) όσο και σε σχέση με τους μαθητές με ΔΑΦ (ερώτηση 6). Η συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων λειτούργησε σαν εισαγωγή για τις επόμενες ομάδες που αφορούσαν πιο εξειδικευμένα θέματα ερωτήσεων. Στη δεύτερη ομάδα συγκαταλέχθηκαν πέντε (5) ερωτήσεις που αφορούσαν αποκλειστικά τη συλλογική αποτελεσματικότητα, τόσο σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (ερωτήσεις 1-3 και 5) όσο και σε σχέση με τους μαθητές με ΔΑΦ (ερώτηση 4). Την τρίτη ομάδα αποτέλεσαν τρεις (3) ερωτήσεις που αφορούσαν την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων σε σχέση με την πλειοψηφία των μαθητών τους. Τέλος, την τέταρτη ομάδα αποτέλεσαν τέσσερις (4) ερωτήσεις που σχετίζονταν αποκλειστικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων σε σχέση με τους μαθητές τους που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ.

Επόμενο βήμα ήταν η πραγματοποίηση δύο πιλοτικών συνεντεύξεων για να εξακριβωθεί η σαφήνεια της διατύπωσης των ερωτημάτων. Σε αυτές συμμετείχαν δύο (2) γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες στη συνέχεια υπέδειξαν άλλους/ες συναδέλφους τους που θα μπορούσαν να αποτελέσουν συμμετέχοντες/ουσεςστην έρευνα αυτή. Κατά τη διάρκεια της πρώτης πιλοτικής συνέντευξης εντοπίστηκε ασάφεια σε μία μόνο ερώτηση και γι' αυτό κρίθηκε αναγκαία η τροποποίησή της και η πραγματοποίηση εκ νέου μιας δεύτερης πιλοτικής συνέντευξης. Από αυτήν αναδείχθηκε η σαφήνεια των ερωτήσεων που αποτέλεσαν τελικά το πρωτόκολλο συνέντευξης. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους δεκατρείς (13) συμμετέχοντες είτε δια ζώσης είτε, σε περιπτώσεις που αυτό ήταν ανέφικτο, μέσω τηλεσυνάντησης. Μετά από άδεια των συνεντευξιαζομένων οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν για να ακολουθήσει η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης και ανάλυσης των δεδομένων. Πριν την έναρξη της εκάστοτε συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για την έννοια συγκεκριμένων όρων που θα χρησιμοποιούνταν στις ερωτήσεις

που θα ακολουθούσαν και πιο συγκεκριμένα για την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Κάθε απομαγνητοφωνημένο αρχείο μελετήθηκε αρκετές φορές, προκειμένου να αποκτηθεί μια γενική εικόνα της κάθε συνέντευξης (Creswell, 2016). Κατά την τελευταία ανάγνωση σημειώνονταν αρχικές σκέψεις που αφορούσαν στη διαμόρφωση των αρχικών κωδικών και ακολούθησε η αναλυτική κωδικοποίηση των δεδομένων. Η κάθε μεταγραφή χωρίστηκε σε τμήματα κειμένου και, όπου δινόταν κάποια χρήσιμη πληροφορία, δινόταν αντίστοιχα ένας νέος κωδικός. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψαν ογδόντα (80) κωδικοί.

Έπειτα, εντοπίστηκαν οι πλεονάζοντες κωδικοί και αφαιρέθηκαν. Μετά το πέρας αυτής της διαδικασίας, μελετήθηκαν εκ νέου τα εκάστοτε τμήματα κειμένου σε συνδυασμό με τους κωδικούς, για να διαπιστωθεί η επάρκειά τους. Κατόπιν, ακολούθησε μια προσεκτική ανάγνωση και έπειτα ομαδοποίηση των κωδικών, προκειμένου αυτοί να ενταχθούν σε γενικότερα θέματα με τα οποία σχετίζονταν. Εν τέλει δημιουργήθηκαν οκτώ ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες αποτελούνταν στο σύνολο από δεκατρείς (13) υποκατηγορίες θεμάτων. Οι κατηγορίες αυτές αφορούσαν τα θέματα της επιμόρφωσης, της εμπειρίας, τους εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες, τη σχέση με τους συναδέλφους, τους γονείς, τον/την διευθυντή/τρια και, τέλος, τη σχέση με τους μαθητές. Σχετικά με τις υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν, αναφοριικά με την επιμόρφωση, αυτές ήταν η επιμόρφωση που παρέχεται από το κράτος και η προσωπική τους επιμόρφωση. Στο θέμα των εξωγενών παραγόντων οι υποκατηγορίες σχετίζονται με την επίδραση των Μ.Μ.Ε και οι σχολικοί σύμβουλοι σε συνδυασμό με τη σχολική ηγεσία. Σχετικά με τους ενδογενείς παράγοντες οι υποκατηγορίες σχετίζονται με τα προσωπικά-οικογενειακά προβλήματα, την κούραση και την αρνητική ψυχολογία τους. Όσον αφορά τη σχέση με τους συναδέλφους οι υποκατηγορίες που σχηματίστηκαν ήταν η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, η συνδρομή της εμπειρίας των συναδέλφων και η σχέση με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και τις/τους συνοδούς. Ακόμη, ο βαθμός λειτουργικότητας των μαθητών με ΔΑΦ, αλλά και ο λανθασμένος τρόπος ένταξής τους σε συνδυασμό με τις ελλείψεις στα αναλυτικά προγράμματα και τις σχολικές υποδομές αποτελούν επιπλέον παράγοντες που διαφάνηκε να επηρεάζουν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

Μετά από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μια επαλήθευση του υλικού, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η φερεγγυότητα ως προς τις απόψεις των συμμετεχόντων με τη διαδικασία ελέγχου των μελών. Επίσης, κατά τη μεταγραφή των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τρίτο, ανεξάρτητο άτομο που δεν συμμετείχε στην έρευνα να πραγματοποιήσει ένα μέρος της διαδικασίας, και συγκεκριμένα καταγράφοντας κωδικούς στο υλικό μίας συνέντευξης, με στόχο την ενίσχυση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε μία ταύτιση στην παράθεση κωδικών του ατόμου αυτού και της ερευνητικής ομάδας σε ποσοστό 99%.

Αποτελέσματα

Εντοπίστηκαν τέσσερις (4) παράγοντες που επιδρούν τόσο γενικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσο και στην περίπτωση διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ. Αυτοί είναι: α) οι εξωγενείς παράγοντες, β) οι ενδογενείς παράγοντες, γ) η επιμόρφωση, και δ) η εμπειρία. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες, ενώ θα μπορούσαν υπό άλλες συνθήκες να ενταχθούν στις δύο

προηγούμενες κατηγορίες, εντούτοις, παρουσιάζονται ξεχωριστά λόγω της έμφασης που έδωσαν σε αυτές οι συμμετέχοντες, αφού οι ίδιοι αναφέρονταν στα εν λόγω στοιχεία με τρόπο που επιδείκνυαν ότι τα θεωρούν ως ανεξάρτητα. Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στη συλλογική αποτελεσματικότητα, οι συμμετέχοντες συζήτησαν και γενικότερα και ειδικότερα στην περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους, τους γονείς, τους ειδικούς και τους μαθητές τους.

Γενικοί παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων

Όσον αφορά τους γενικούς παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων, οι συμμετέχοντες διαχώριζαν τους εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο από τους ενδογενείς που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο. Έπειτα, μίλησαν για τον παράγοντα της επιμόρφωσης αλλά και της εμπειρίας.

Καταρχάς, όλοι αναφέρθηκαν σε όσα σχετίζονται με το σχολείο, σχολιάζοντας έντονα το γεγονός ότι οι μαθητές πλέον επιδεικνύουν διαφορετική συμπεριφορά προς αυτούς. Πέντε από τους συμμετέχοντες εξήγησαν ότι θεωρούν ως απαρχή της κατάστασης αυτής τα Μ.Μ.Ε, αφού σύμφωνα με τη Σ1 *«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. Και οι γονείς είναι αυτοί που καθορίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους»*. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η αρνητική επίδραση των σχολικών συμβούλων, όταν αυτοί -σύμφωνα με πέντε από τους συμμετέχοντες- απαιτούν από αυτούς *«πράγματα μη εφαρμόσιμα»* (Σ5). Επίσης, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αναφέρθηκε από όλους τους συμμετέχοντες ως παράγοντας που επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, όταν ο εκάστοτε διευθυντής δεν είναι υπεύθυνος και οργανωτικός.

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες μίλησαν για ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν οι εξής: προσωπικά/οικογενειακά προβλήματα, κόπωση και αρνητική ψυχολογία. Λόγου χάρη, όσον αφορά το θέμα των προσωπικών-οικογενειακών προβλημάτων οι συμμετέχοντες εξέφρασαν αντίθετες απόψεις. Τέσσερις από αυτούς θεωρούν ότι είναι ένας παράγοντας που σαφώς επιδρά αρνητικά, ενώ άλλοι τέσσερις θεωρούν ότι *«πρέπει να συμπεριφερόμαστε ως σωστοί επαγγελματίες»* (Σ5).

Επόμενο σημείο που συζητήθηκε ήταν η επιμόρφωση. Δυσαρεστημένοι δήλωσαν οι δώδεκα (12) από τους συμμετέχοντες από την επιμόρφωση που τους παρέχεται από το αρμόδιο υπουργείο και για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με οκτώ συμμετέχοντες, προσπαθούν να επιμορφώνονται μόνοι τους στον ελεύθερο χρόνο τους, για να μην μένουν στάσιμοι στις γνώσεις τους: *«Συνέχεια έχω επιμόρφωση. Ακόμα και χθες είχα πάει σε ένα συνέδριο. Θεωρώ ότι, αν δεν μαθαίνεις, δεν προοδεύεις. Αν είμαι συνέχεια στάσιμη, απλώς δεν προχωρώ»* (Σ5). Σε συνέχεια της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην συμβολή της εμπειρίας, την οποία θεωρούν σημαντική γενικά για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς 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. Επτά συμμετέχοντες μίλησαν για τη σημαντικότητα της εμπειρίας στον τρόπο με τον αντιμετωπίζουν τους συναδέλφους που βιώνουν το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout), αφού, όταν υπάρχει πολύχρονη εμπειρία, νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους και δεν επηρεάζονται αρνητικά από τη συναναστροφή τους με αυτούς.

Αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη συνεκπαίδευσης

Σχετικά με το θέμα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και μαθητές με ΔΑΦ, προέκυψαν οι εξής

υποκατηγορίες: α) ο βαθμός λειτουργικότητας του εκάστοτε μαθητή με ΔΑΦ, β) ο τρόπος λειτουργίας του σχολικού συστήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων, γ) θέματα συνεργασίας με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα, δ) η εμπειρία, και ε) η επιμόρφωση.

Εκφράστηκαν, εν πρώτοις, δύο αντίθετες απόψεις που αφορούν το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, πέντε συμμετέχοντες θεωρούν ότι όσο πιο χαμηλής λειτουργικότητας είναι ο μαθητής τόσο μεγαλύτερο άγχος τους προκαλεί, ενώ, αντίθετα, τέσσερις συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κάτι τέτοιο θα τους ενεργοποιήσει ώστε *«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»* (Σ1). Επίσης, επτά συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ιδιαίτερα αρνητικός παράγοντας γι' αυτούς είναι ο τρόπος λειτουργίας του σχολικού συστήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων που αφορούν εν γένει το θέμα της συνεκπαίδευσης και συγκεκριμένα τους μαθητές με ΔΑΦ. Ενδεικτικά, η Σ7 είπε: «*έκαναν με λανθασμένο τρόπο την ένταξη. Έχουμε πρόβλημα στο διαφοροποιημένο υλικό*». Συμπληρωματικά, δύο εκ των συμμετεχόντων αναφέρθηκαν στην αρνητική επίδραση που έχει στην αυτοαποτελεσματικότητά τους η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης που διδάσκουν στην ίδια τάξη: *«αν έχεις μια δύσκολη τάξη με μαθητή με αυτισμό και μπαίνουν μέσα άλλοι συνάδελφοι και γκρινιάζουν και πρέπει να το χειριστείς και αυτό, σημαίνει έχεις έξτρα φόρτο και κούραση αντί να έχεις ενθάρρυνση» (*Σ9). Μέσα από όσα σχολίασαν πέντε δάσκαλοι διαφάνηκε ότι η τυχόν προηγούμενη εμπειρία τους με παιδί με ΔΑΦ μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητική για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, όταν έχουν τέτοιο τύπο μαθητή στην τάξη τους: *«η προσωπική μου εμπειρία με παιδί στο φάσμα του αυτισμού, το οποίο ήταν από το οικογενειακό μου περιβάλλον, με έκανε να χειρίζομαι με μεγαλύτερη ευαισθησία το θέμα»* (Σ12), «*νιώθω ότι έχει φορές που δεν ξέρω πώς να τον αντιμετωπίσω, γιατί είναι κάτι άγνωστο για μένα*» (Σ11).

Όσον αφορά την επιμόρφωση, ενώ αναγνωρίζουν την σημαντικότητά της, δηλώνουν ότι η κατάρτιση που λαμβάνουν σχετικά με τη διδασκαλία των παιδιών αυτών είναι ελλιπής και έτσι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στη νέα αυτή πρόκληση της συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην τάξη λόγω αυτής της έλλειψης κατάλληλης γνώσης: *«Το πρόβλημα που πιστεύω ότι υπάρχει είναι ότι εγώ δεν είμαι καταρτισμένη να τον εκπαιδεύσω» (Σ7),«Η επιμόρφωση με βοήθησε πάρα πολύ! Μας ξεκαθάρισαν τι πρέπει να κάνουμε όταν νιώσουμε ότι ένα παιδάκι με αυτισμό κουραστεί μέσα στην τάξη» (Σ4).*

Περνώντας στην επίδραση της εμπειρίας ως προς τη διδασκαλία μαθητή με ΔΑΦ, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (επτά) ανέφεραν ότι την θεωρούν καθοριστική: «*αν έχεις ξαναδιδάξει και έχεις δει τις αντιδράσεις των παιδιών και τι πρέπει να διαφοροποιήσεις, θα βοηθήσει. Άρα η πείρα έχει πρωταρχικό ρόλο» (*Σ1). Η Σ12 σχολιάζοντας το ίδιο θέμα ανέφερε μεταξύ άλλων «*με βοήθησε η εμπειρία 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 ότι τα παιδιά αυτά κατά τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εντάσσονται στις γενικές τάξεις και κατ' επέκταση, σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες, οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και την εμπειρία να τους βοηθήσουν, αφού η εμπειρία τους αφορά μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Σ6, Σ7). *«(Τα χρόνια εμπειρίας) δεν συμβάλουν καθόλου, γιατί οι εκπαιδευτικοί εκπαιδευόμαστε για μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οπότε εγώ θα διδάξω αποτελεσματικά ένα παιδί το οποίο δεν αποκλίνει από το μέσο όρο! 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 αυτών των παιδιών. Έχουν καθένα τα δικά τους χαρακτηριστικά».*

Η επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων

Στο πλαίσιο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορά στον τρόπο με τον οποίο η συλλογική αποτελεσματικότητα επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων τόσο γενικά όσο και στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη συνεκπαίδευσης συγκεντρώθηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία. Όσον αφορά την πρώτη πτυχή, προέκυψαν οι κατηγορίες που αφορούν: α) τη συνεργασία με τους συναδέλφους, β) τη συνεργασία με τον εκάστοτε διευθυντή, γ) τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, και δ) τη σχέση που διαμορφώνεται με τους ίδιους τους μαθητές. Όσον αφορά συγκεκριμένα τη διδασκαλία σε τάξη που συμπεριλαμβάνει μαθητές με ΔΑΦ εντοπίστηκαν οι εξής υποκατηγορίες: α) η σχέση με τους συναδέλφους -τόσο της γενικής εκπαίδευσης όσο και της ειδικής, αλλά και με τους σχολικούς συνοδούς-, β) η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, γ) η σχέση με τους μαθητές με ΔΑΦ, δ) η τυχόν προηγούμενη εμπειρία των συμμετεχόντων με παιδί με ΔΑΦ, και ε) ο τρόπος ένταξης των εν λόγω παιδιών στα σχολεία.

Μία από τις πιο καθοριστικές σχέσεις και συνεργασίες στο σχολικό πλαίσιο θεωρείται από όλους τους εκπαιδευτικούς αυτή που υφίσταται ανάμεσα στους συναδέλφους, καθότι αυτοί αποτελούν ο ένας μέρος της καθημερινότητας του άλλου, αφού, σύμφωνα με δέκα από τους συμμετέχοντες, μέσω της ανταλλαγής απόψεων συνδράμουν τα μέγιστα ο ένας στην αύξηση του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας του άλλου, αλλά και στην υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών για την παράδοση του μαθήματος. Όπως συμπλήρωσαν σε αυτό το σημείο τρεις δάσκαλοι, *«ένα όμορφο κλίμα στο σχολείο επιδρά και στη ψυχολογία των μαθητών»* (Σ1).

Όσον αφορά το κατά πόσον οι δάσκαλοι επηρεάζονται από τους συναδέλφους με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, η πλειονότητα δήλωσε ότι οι συγκεκριμένοι συνάδελφοι λειτουργούν ως αντικίνητρο. Ενώ, όμως, οι συμμετέχοντες δήλωναν αυτά, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανέφεραν ότι η δική τους αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται αρνητικά από τους συναδέλφους με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα.

Στο θέμα της συνεργασίας με τους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη σχέση αυτή καθοριστική όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους ίδιους, αφού σύμφωνα με επτά από τους συμμετέχοντες, μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία που έχουν με τους μαθητές της τάξης τους, διακρίνουν να χτίζεται μια αμοιβαία σχέση που συνδράμει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο των δασκάλων όσο και των ίδιων των μαθητών τους. Σε συνέχεια του στοιχείου αυτού, δέκα συμμετέχοντες μίλησαν για τη σημαντικότητα του να έχουν και να εξωτερικεύουν οι ίδιοι υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς θεωρούν ότι λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές τους. Αυτό που διαφάνηκε να επηρεάζει αρνητικά τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων μέσα από τη σχέση τους με τους μαθητές τους ήταν τα θέματα πειθαρχίας, στα οποία τέσσερα άτομα παραδέχτηκαν ότι στον συγκεκριμένο τομέα δεν έχουν υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας: *«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 ή γενικότερα η σχολική μονάδα, εκεί είναι πιο χαμηλή η αυτοαποτελεσματικότητά μου»* (Σ1).

Θέμα για το οποίο μίλησαν και οι δεκατρείς (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 σχολείου, κυρίως, δε σταματά στο σχολείο, αλλά συνεχίζεται και στο σπίτι. Παρόλα αυτά, παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι οι περιπτώσεις που οι γονείς δεν θέτουν όρια ή δεν είναι βοηθητικοί στο έργο των δασκάλων. Για τον λόγο αυτό πιστεύουν ότι πρέπει να τίθενται κάποια όρια στον τρόπο με τον οποίο 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).

Θέμα στο οποίο επανήλθαν επανειλημμένα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα ήταν αυτό που αφορούσε τον διευθυντή του σχολείου τους. 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 από τα όσα έλεγαν οι δάσκαλοι, εξηγώντας από τη μια ότι, σε περίπτωση μετάθεσης, τους απασχολεί περισσότερο ο διευθυντής τουσχολείου παρά το επίπεδο των μαθητών αυτού του σχολείου. Παράλληλα, φαίνεται ότι οι διευθυντές ασκούν έντονη ψυχολογική επίδραση προς τους δασκάλους, αφού έχουν τη δύναμη να τους ενθαρρύνουν ή να τους απογοητεύσουν, σύμφωνα με δέκα συμμετέχοντες. Χαρακτηριστικά η Σ10 είπε: *«Φέτος, η αυτοαποτελεσματικότητα πήγε στο 0. Δεν υπάρχουν κάποια παιδάκια που κλαίνε και δεν θέλουν να πάνε σχολείο; Το ίδιο πράγμα νιώθω!»*.

Μιλώντας για την επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητά τους όταν έχουν να διδάξουν παράλληλα με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και σε μαθητή/τες με ΔΑΦ, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στον καθοριστικό ρόλο της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα της στενής συνεργασίας με τους ειδικούς δασκάλους, τους σχολικούς ψυχολόγους, τους λογοθεραπευτές και όποιους άλλους εμπλέκονται στην εκπαίδευση του εκάστοτε παιδιού με ΔΑΦ. Αυτοί θα καθοδηγήσουν τον 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 εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης και, επειδή συνεργαζόμαστε, με συμβουλεύει, είναι πολύ θετικός άνθρωπος και πιστεύει η ίδια στο παιδί και πριν αυτό έρθει σχολείο, μου μίλησε με τόσο ωραία λόγια που ήμουν πολύ αισιόδοξη για αυτό πριν ακόμα το δω»*. Σχετικά με το θέμα αυτό, η Σ11 αναφέρθηκε και στη σημαντικότητα του κατάλληλου συνοδού για τα παιδιά αυτά: *«Θεωρώ απαράδεκτο το ότι δεν έχει συνοδό αυτό το παιδί, που έχει πιο σοβαρό αυτισμό, όλες τις ώρες μαζί του. Να ξέρεις ότι την ώρα που θα χρειαστεί τη βοήθεια έχεις ακόμη ένα άτομο. Το θεωρώ απαραίτητο! Δεν είναι ότι προκαλεί το παιδί 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»*.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ συναδέλφων, σημαντική θεωρείται σύμφωνα με τέσσερις συμμετέχοντες στην περίπτωση που με την προηγούμενη εμπειρία τους στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ μπορούν να βοηθήσουν κάποιο συνάδελφο που έχει στην τάξη του για πρώτη φορά τον συγκεκριμένο τύπο μαθητή. Η Σ11 ανέφερε σχετικά: *«Όταν δούλεψα με αυτό τον μαθητή είχα μεγάλη συνεργασία με προηγούμενους δασκάλους του, για να ξέρω αντιδράσεις του, να μπορώ να διαμορφώσω τα θέματα που θα πρέπει να διδαχτεί, οπότε κάποιος με προηγούμενη εμπειρία θα μου δώσει κατευθυντήριες γραμμές και σίγουρα θα νιώσω πιο καλά»*. Υπήρξαν όμως και τέσσερις συμμετέχοντες που εξέφρασαν την άποψη ότι *«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 κάνουν να πιστέψω ότι μπορώ να το διαχειριστώ»*, όπως συγκεκριμένα είπε η Σ7.

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 όλοι οι δάσκαλοι είναι το γεγονός ότι, από τη στιγμή που δεν γίνεται ολοκληρωμένα η ένταξη τους στις γενικές τάξεις, με την παροχή όλων των απαραίτητων υποδομών και διαφοροποιήσεων, προκειμένου να καταστούν ενεργά μέλη της τάξης, αυτό επιδρά αρνητικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: «*Πρέπει να έχουν ειδικό δάσκαλο, 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 παιδάκι εκείνο ότι συμμετέχει και κάνει το μάθημά του και κάνει 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 ανέφερε: «*Θεωρώ ότι κάνω ακριβώς εκείνο που νιώθει άνετα για να αλληλεπιδρά μέσα στην τάξη. Αν δεν αντέχει να τελειώσει το 40λεπτο του, έχει ειδικό χώρο που πάει, κάθεται, παίζει με τα βιβλία του, τα μαξιλαράκια του, ξεκουράζεται και επανέρχεται. Έχει κανόνες ο ίδιος, αλλά δεν είναι οι ίδιοι κανόνες με της τάξης*». Επιπλέον, δύο συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θεωρούν χρέος τους να κοινωνικοποιήσουν αυτό το παιδί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και να δημιουργήσουν μια ωραία σχέση μεταξύ τους.

Τέλος, σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών, όλοι θεωρούν ότι είναι απαραίτητη και δεν πρέπει να περιορίζεται σε κάτι τυπικό. Για τη συνεργασία αυτή η Σ10 είπε: «*Το ότι έχω μια πολύ καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς και έρχονται στο σχολείο καθημερινά αυτό με κάνει και νιώθω καλύτερα. Δηλαδή, βλέπω ότι η βοήθειά μου προς το μωρό εκτιμάται από τους γονείς και αυτό με κάνει να προσπαθώ περισσότερο*».

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο εν πρώτοις τη διερεύνηση των παραγόντων που δύνανται να επιδράσουν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχο 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 ΔΑΦ 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, στην παρούσα έρευνα τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: 1. Ποιοι παράγοντες επιδρούν στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων α) στη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης και β) στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη συνεκπαίδευσης; 2. Πώς η συλλογική αποτελεσματικότητα επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων α) στη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης και β) στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη συνεκπαίδευσης;

Μέσα από τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα εντοπίζονται ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν καταρχάς τους παράγοντες που επιδρούν γενικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων, δηλαδή τους εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, τους ενδογενείς που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με

την επιμόρφωση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Τα σημεία αυτά έρχονται να ανταποκριθούν στον σκοπό της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Αυτός αφορούσε στη συνδρομή στη διατήρηση υψηλού αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, όταν αυτοί καλούνται να διδάξουν στα πλαίσια της ενιαίας εκπαίδευσης κυρίως σε εκπαιδευτικά συστήματα όπως το κυπριακό, όπου δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί σε ικανοποιητικό βαθμό η προώθηση της νέας αυτής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν κατά πολύ πιο θετικοί στη φιλοσοφία της ενιαίας εκπαίδευσης σε σχέση με τους υπόλοιπους, γεγονός που ταυτίζεται με προηγούμενες έρευνες, όπως αυτές των Tsakiridou και Polyzopoulou (2014), Urton, Wilbert και Hennemann (2014). Το εύρημα αυτό είναι χρήσιμο προς δύο κατευθύνσεις σχετικά με την έρευνά μας. Εν πρώτοις, καθίσταται αντιληπτό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει πιο πρόσφατα τις σπουδές τους είναι γνώστες στοιχείων που αφορούν την έννοια της ενιαίας εκπαίδευσης, κάτι που δε συμβαίνει με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Η διαφορά αυτή είναι αναπόδραστη και αναμενόμενη, δεδομένου του γεγονότος ότι σε παλαιότερα χρόνια οι αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης δεν είχαν ακόμη εφαρμοστεί και αρά δεν αποτελούσαν μέρος των σπουδών των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης, αφού οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ενέπιπταν στο πλαίσιο της δικής τους διδασκαλίας. Σημειώνεται εδώ το γεγονός ότι ο σχετικός με την ένταξη νόμος στην Κύπρο υιοθετήθηκε το 1999 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999) και άρχισε να εφαρμόζεται με πολύ αργούς ρυθμούς, μετά από σχετικές τροποποιήσεις που έγιναν κατά τα έτη 2001 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001 και 2014).

Παράλληλα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι αναμενόμενο ότι από τη φύση τους είναι πιο πρόθυμοι να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις στον εργασιακό τους χώρο, καθώς η κόπωση από την πολυετή εργασία δεν τους έχει ακόμη επηρεάσει. Άρα, -σε σύνδεση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας που αφορά τους παράγοντες που δύνανται να αυξήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών- το νεαρό της ηλικίας φαίνεται να συνδράμει θετικά στις πλείστες των περιπτώσεων στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αυτό επίσης οδηγεί και στην περαιτέρω υπόθεση ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας μπορεί να είναι θετικό στοιχείο και για τη συλλογική αποτελεσματικότητα των δασκάλων, με την προϋπόθεση ότι θα ισχύει το προαναφερθέν που σχετίζεται με την μεγαλύτερη προθυμία για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος, όπως αυτό διαμορφώνεται με βάση τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης. Το σημείο αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει και αντικείμενο πιο ενδελεχούς διερεύνησης σε μελλοντική έρευνα.

Ταυτόχρονα, στοιχείο που εν τέλει αποδεικνύεται καθοριστικός παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων είναι το στυλ του διευθυντή, ο οποίος, όπως διαφάνηκε, έχει τη δύναμη να επιδράσει καθοριστικά στην ψυχολογία τους και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητά τους. Οι αντιλήψεις αυτές των συμμετεχόντων γίνονται αντιληπτές και κατανοητές υπό το πρίσμα των όσων ομόφωνα ανέφεραν ότι αναμένουν από τον εκάστοτε διευθυντή του σχολείου στο οποίο εργάζονται: *«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). Το στοιχείο αυτό έρχεται να απαντήσει στον σκοπό της παρούσας έρευνας, καθώς από τη στιγμή που η προσπάθεια εφαρμογής της ενιαίας εκπαίδευσης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κάτι σχετικά καινούριο, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να εφαρμόσουν τις αρχές αυτές στην πράξη να έχουν την απαραίτητη και συγκεκριμένη καθοδήγηση. Το συγκεκριμένο στοιχείο έρχεται να επιβεβαιώσει παλαιότερες έρευνες όπως αυτές των Βεγουδάκη (2016), Urton,, Wilbert και Hennemann (2014).

Αποτέλεσμα της έρευνας που φαίνεται να διαφοροποιείται από προηγούμενες έρευνες (Charalampous & Philippou, 2010· Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, & Georgiou, 2009)

είναι η επίδραση που έχουν τα Μ.Μ.Ε στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικώνς, καθώς, όπως τόνισαν, αυτό δημιουργεί αρνητικά στερεότυπα εναντίον τους, τα οποία επηρεάζουν τη στάση των γονιών και εν τέλει των παιδιών τους προς τους εκπαιδευτικούς. Με την κατάσταση αυτή φαίνεται έμμεσα να συνδέεται και το ζήτημα της ομαλής εφαρμογής της ενιαίας εκπαίδευσης. Ο λόγος είναι ότι, καθώς οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης της χώρας έχουν να αντιμετωπίσουν επιπλέον προβλήματα που αφορούν τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, η αυτοαποτελεσματικότητά τους μειώνεται. Κατά συνέπεια, το αποτέλεσμα είναι να μην έχουν την προσήκουσα ενέργεια και προθυμία για να εντάξουν τις διδακτικές τους στρατηγικές στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται σε μια μεικτή τάξη με μαθητές, όπως η περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ. Στα ίδια αποτελέσματα είχε καταλήξει και η έρευνα των Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) και Urton et al. (2014).

Συγκεκριμενοποιώντας τους παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων, όταν αυτοί έχουν να διδάξουν μεταξύ άλλων και σε μαθητή/ές με ΔΑΦ, αντλήθηκαν και πάλι κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία που σχετίζονται με τους παράγοντες της επιμόρφωσης, της εμπειρίας, των εξωγενών και ενδογενών παραγόντων που δύνανται να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς. Σημείο που συζητήθηκε επανειλημμένα από τους συμμετέχοντες ήταν το θέμα της επιμόρφωσης, για το οποίο όλοι δήλωσαν δυσαρεστημένοι από όσα τους προσφέρονται από το αρμόδιο υπουργείο, γεγονός που τους οδηγεί στην προσωπική αναζήτηση, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας τάξης με μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητή/ές με ΔΑΦ. Το στοιχείο αυτό έρχεται να συμφωνήσει με σχετικές έρευνες των Corona et al. (2017), Garrad, Reiner και Pedersen (2018), Lindsay et al. (2014). Σχετικά με το θέμα αυτό έκπληξη προκάλεσε το γεγονός ότι οι μισοί συμμετέχοντες δεν θεωρούν ότι η εμπειρία -η οποία σε άλλες περιπτώσεις τους προκαλεί αισθήματα ασφάλειας- δύναται να βοηθήσει στην περίπτωση των μαθητών αυτών, καθώς, είναι γι' αυτούς κάτι άγνωστο που δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν. Με το θέμα της επιμόρφωσης συσχέτισαν και το -κατά την άποψή τους- ανεπαρκές εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που τους προκαλεί επιπλέον άγχος στην προοπτική της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ.

Άξιο αναφοράς είναι το στοιχείο που αναφέρθηκε από μια συμμετέχουσα, η οποία περιέγραψε 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 άλλες έρευνες (Boujut, Popa-Roch, Palomares, Dean, & Cappe, 2017· Koh, 2017· Theodoulou, 2018). Αυτό καταδεικνύει και τη 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 διαφορετικά είδη αναπηρίας στη συνέχεια.

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα των δασκάλων και τα οποία αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που μελετά τους εν λόγω παράγοντες και την επίδραση που μπορεί να έχει η συλλογική αποτελεσματικότητα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες υπερτόνισαν συγκεκριμένα στοιχεία. Τα σημεία που ξεχώρισαν ήταν αυτά που αφορούσαν τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης, με τους συναδέλφους της ειδικής εκπαίδευσης και με τους γονείς των μαθητών. 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 (πνεύμα συνεργατικότητας, αυτοκριτική, αποδοχή διαφορετικής άποψης), όπως οι ίδιοι ανέφεραν.

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 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. 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 Dimopoulou (2014).

Την ίδια στιγμή όμως, και ενώ τονιζόταν από τους συμμετέχοντες η αναγκαιότητας μιας τέτοιας σχέσης με τους υπόλοιπους γενικούς δασκάλους, επεσήμαναν με ιδιαίτερη έμφαση τη 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.

Επιπλέον, όπως διαφάνηκε και μέσα από τη θετική εμπειρία κάποιων συμμετεχόντων από τη συνεργασία τους με τον ειδικό δάσκαλο 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 αγαστή συνεργασία ανάμεσα σε ειδικούς και γενικούς εκπαιδευτικούς θεωρείται απαραίτητο συστατικό για την επιτυχή λειτουργία του ενιαίου σχολείου. Για τον λόγο αυτό, κατέστη η προσπάθεια μέσω της έρευνάς μας να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά, όχι μόνο με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, που αποτελεί έναν ατομικό παράγοντα, αλλά και με τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Εν προκειμένω, όσον αφορά μάλιστα εκπαιδευτικά συστήματα (όπως το κυπριακό) που βρίσκονται ακόμη σε πρώιμα στάδια της προσπάθειας ενσωμάτωσης των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία, η συνδρομή των ειδικών εκπαιδευτικών στην προσπάθεια των συναδέλφων τους της γενικής εκπαίδευσης κρίνεται καθοριστική.

Αντίθετα, αυτό που προβληματίζει σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα είναι το γεγονός ότι υπήρξαν και περιπτώσεις των εκπαιδευτικών (π.χ. οι Σ3, Σ6, Σ7, Σ10, Σ11) που φάνηκε να μην έχουν ούτε καν την πρόθεση να δοκιμάσουν το αποτέλεσμα που μπορεί να επιφέρει μια στενή και συστηματική συνεργασία με τους συναδέλφους της γενικής και κυρίως της ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τους μαθητές τους με ΔΑΦ. Αυτό που εντοπίστηκε ως κοινό χαρακτηριστικό όσων 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 μαθητές τυπικής ανάπτυξης. 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 αποτελέ-

σματα για την περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ. Το εύρημα αυτό έρχεται να συνδεθεί με το εύρημα που συζητήθηκε πιο πάνω και το οποίο αφορούσε στο ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πιο θετικά την έννοια της ενιαίας εκπαίδευσης. 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.

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), η σχέση αυτή απασχολεί εν γένει τους εκπαιδευτικούς.

Όπως έγινε αντιληπτό κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ενώ στις περιπτώσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης 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, κάποιοι 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.

Περιορισμοί της έρευνας

Από τη στιγμή που πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, τα αποτελέσματά της δεν είναι δυνατό να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Αντίθετα, αφορούν μόνο τους/τις δεκατρείς (13) δασκάλους/ες που συμμετείχαν σε αυτήν (Creswell, 2016). 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). Στα πιο πάνω προστίθεται και η πιθανότητα ο συνεντευξιαζόμενος να προσπαθούσε να απαντήσει αυτά που θεωρούσε ότι ανέμεναν οι ερευνήτριες να ακούσουν.

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 οι ερευνήτριες κρατούσαν 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.

Επίλογος

Συμπερασματικά, 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 τέσσερις (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) τις εμπειρίες του κάθε μέλους, β) τα πρότυπα που έχει αναπτύξει, γ) την κοινωνική και λεκτική πειθώ, και, τέλος, δ) τη 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 τέσσερις (4) κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα έτη εμπειρίας και κατ' επέκταση ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι αντιδρούν σε διάφορες περιστάσεις. Στη δεύτερη κατηγορία μπορούμε να χωρίσουμε τους εκπαιδευτικούς σε δύο (2) υποκατηγορίες. Στην πρώτη εντάσσονται, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν έχουν στις πλείστες των περιπτώσεων εξοικειωθεί με τη φιλοσοφία της ενιαίας εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ, ενώ στη δεύτερη εντάσσονται 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 αυτοαποτελεσματικότητάτων εκπαιδευτικών, όπως τα Μ.Μ.Ε που επιδρούν στις 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 προβλημάτων και της ψυχολογικής τους διάθεσης των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την επίδραση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στην αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, όπως προκύπτει μέσα από την έρευνα, φαίνεται ότι αυτή επιδρά σημαντικά, νοουμένου όμως ότι λειτουργεί κάτω από τις απαραίτητες προϋποθέσεις.

Εν κατακλείδι, η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση επιχειρεί μια σύνδεση της θεωρίας του ψυχολόγου A. Bandura (1977) για την αυτοαποτελεσματικότητα με τον τομέα της συνεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκε ένα κενό μέχρι στιγμής στην έρευνα, το οποίο εστιάζεται στην εφαρμογή της θεωρίας στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ, οι οποίοι εκ των πραγμάτων αποτελούν με αυξανόμενους ρυθμούς, μέλη των γενικών σχολείων. Κατ' επέκταση, για την ομαλή εφαρμογή των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν σε αυτά τα πλαίσια απαιτείται ο εντοπισμός των παραγόντων που θα αυξήσουν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνδέονται με το θεωρητικό σχήμα των τριών τομέων που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, το οποίο ανέπτυξαν οι Tschannen - Moran και Hoy (2001). Πρόκειται, πρώτον, για τον παράγοντα της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης που, όπως φάνηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα, επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στην περίπτωση των μαθητών με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών η προσπάθεια τους για εξεύρεση μεθόδων που να αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις συνεκπαίδευσης φαίνεται να μειώνει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Δεύτερος τομέας είναι αυτός που αφορά τον παράγοντα της δυνατότητας διαχείρισης της τάξης, που σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας σχετίζεται με τις πτυχές της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, καταδείχθηκε ότι, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τάξης στην οποία πέραν των μαθητών τυπικής ανάπτυξης έχουν να διδάξουν και σε μαθητές με ΔΑΦ, είναι αδήριτη γι' αυτούς η ανάγκη μιας αγαστής συνεργασίας τόσο με τους συναδέλφους τους της γενικής εκπαίδευσης, όσο και με αυτούς της

ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και με τους γονείς των μαθητών τους, αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές τους. Μια τέτοια συνεργασία μπορεί να αποτελέσει ακόμη και κίνητρο γι' αυτούς, στο να συνεχίσουν την προσπάθεια τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου τύπου τάξης, γεγονός που αναπόδραστα θα επιδράσει και θετικά στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Τρίτη πτυχή του θεωρητικού σχήματος των Tschannen – Moran και Hoy (2001), είναι αυτή που αφορά στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης, που στην προκειμένη περίπτωση σχετίζονται με τα ευρήματα που αφορούν στην επιμόρφωση και την εμπειρία. Ιδιαίτερα όσον αφορά το θέμα της επιμόρφωσης, αυτό διαφάνηκε να απασχολεί ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς οι ίδιοι αναφέρονται σε ελλείψεις σχετικά με την επιμόρφωση που λαμβάνουν από το αρμόδιο υπουργείο, γεγονός που τους οδηγεί στην προσωπική αναζήτηση ευκαιριών επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν στην ενιαία εκπαίδευση. Έτσι, καθίσταται σαφής η αρνητική επίδραση που έχει στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους η κατάσταση αυτή, καθώς αισθάνονται ότι δεν έχουν την απαραίτητη βοήθεια από τους αρμόδιους φορείς.

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει μέσα από το σκοπό που τέθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, αλλά και 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 έρευνα αυτή έρχεται να συνδράμει στο κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία σχετικά με το πιο πάνω στοιχείο, αλλά και στην αλληλεπίδραση του στοιχείου αυτού με τη συλλογική αποτελεσματικότητα, πτυχές που οδηγούν στην επιτυχή πραγμάτωση της ενιαίας εκπαίδευσης.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε μια ποιοτική διαδικασία, θα ήταν ενδεδειγμένο τα ίδια στοιχεία να αποτελέσουν αντικείμενο και ποσοτικής έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, για να δοθεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Έπειτα, σε μια άλλη προοπτική της έρευνας θα ήταν πολύ χρήσιμο να αποτελέσουν δείγμα τόσο δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης όσο και ειδικοί εκπαιδευτικοί, ώστε να γίνει στη συνέχεια μια σύγκριση των δεδομένων που θα προκύψουν από τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών. Ακόμη, ενδιαφέρον θα είχε η διεξαγωγή μιας μεγαλύτερης συγκριτικής έρευνας που να εξετάζει τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το δείγμα των Κύπριων εκπαιδευτικών, καθώς και από δείγμα αντίστοιχων εκπαιδευτικών άλλης ευρωπαϊκής χώρας με αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με την εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Τέλος, σε συνέχεια αυτής της έρευνας, θα μπορούσε να ακολουθήσει έρευνα με αποκλειστικό αντικείμενο διερεύνησης συγκεκριμένες πτυχές της συλλογικής αποτελεσματικότητας, όπως σχέση με γονείς, ειδικούς, διευθυντές, αλλά και εξέταση των απόψεων των ίδιων των γονιών, των ειδικών, των διευθυντών.

Πέραν των πιο πάνω εισηγήσεων για σχετικές έρευνες που σχετίζονται με πτυχές της αυτοαποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, το εν λόγω θέμα χρήζει ενδελεχούς εξέτασης και σχετικά με μια άλλη διάσταση. Αυτή αφορά σε παράγοντες, όπως λόγου χάρη, η στάση των διευθυντών προς τους υφισταμένους τους, καθώς αυτή διαφαίνεται να επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Όπως καταδείχθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, άλλα και προηγούμενων, όπως των Βεγουδάκη (2016) και Urton et al. (2014), η στάση της σχολικής ηγεσίας και συγκεκριμένα ενός αποτελεσματικού διευθυντή που κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις τόσο σε διοικητικά, όσο και σε εκπαιδευτικά ζητήματα, είναι καθοριστική για τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών

εντός του σχολικού τους πλαισίου. Ταυτόχρονα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους γονείς των μαθητών τους, αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές, χρήζει πολλαπλής αναδιαμόρφωσης στο πλαίσιο του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος, και αυτό διότι οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι φυσικό, επηρεάζονται από τη συναναστροφή με τα συγκεκριμέναπρόσωπα, καθώς αυτά αποτελούν τους απαραίτητους συντελεστές για μια επιτυχή πραγμάτωση των αρχών του συστήματος.

Σχετικά με τη συνεργασία ανάμεσα στους συναδέλφους, αυτή χρήζει περαιτέρω και εκτενέστερης μελέτης, όπως αποδεικνύουν τα ευρήματα τόσο της συγκεκριμένης έρευνας όσο και προηγούμενων ερευνών, όπως των Dohoo (2018) και Dimopoulou (2016). Ο λόγος που καθιστά αναγκαία την περαιτέρω αυτή διερεύνηση είναι ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργαστούν μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που λειτουργούσαν μέχρι πρότινος, δεδομένου του ότι καλούνται να διδάξουν σε μια τάξη, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης και συνολικά, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που απαιτεί στενότερη συνεργασία εκ μέρους τους, για να καταφέρει να λειτουργήσει ομαλά.

Τέλος, καθοριστικό παράγοντα τόσο για τη διαμόρφωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τα προαναφερθέντα πρόσωπα όσο και για τη θετική διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους δύναται να αποτελέσει η συνεχής και εξιδεικευμένη επιμόρφωσή τους σχετικά με θέματα ενιαίας εκπαίδευσης εν γένει, αλλά και με ειδικότερα θέματα μαθητών με ΔΑΦ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, όση ασφάλεια και αν αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί λόγω της εμπειρίας τους σε θέματα όπως αυτό της πειθαρχίας, πολλές φορές νιώθουν αβέβαιοι ή ακόμη ανασφαλείς να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε τάξεις με μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Έρευνες από το διεθνή χώρο έρχονται να στηρίξουν το εύρημα αυτό, καθώς αποδεικνύεται ότι στις περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί σε προγράμματα εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ, το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους αυξήθηκε πάρα πολύ (Corona et al., 2017· Garrad, 2018). Όλα τα πιο πάνω, αποτελούν ζητήματα περαιτέρω διερεύνησης ώστε να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί κατά τρόπο αποτελεσματικό -σύμφωνα και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε χώρας- στην ομαλή λειτουργία της νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης που εκπροσωπούν οι αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης.

Σημειώσεις

[1] Πρόκειται για τις τάξεις των γενικών σχολείων στις οποίες φοιτούν από κοινού μαθητές με και χωρίς αναπηρία, όπως οι μαθητές με ΔΑΦ. Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το νόμο 113(1)/1999, οι μαθητές με ΔΑΦ, των οποίων η λειτουργικότητα το επιτρέπει, φοιτούν πλήρως σε τέτοιες τάξεις.

Βιβλιογραφία

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

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.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, *4*(3), 359-373.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy and health behaviour*. Cambridge handbook of psychology, health and medicine, 160-162.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Stanford University*, *84*, 191-215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior (4,* pp. 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.

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In Perrig, W. J., & Grob, A. (Eds.). (2000). *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp 16-31). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates.

Βεγουδάκης, 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.* (Αδημοσίευτη Διατριβή Επιπέδου Μάστερ). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη.

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

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.

Βουλή των Αντιπροσώπων (1999). Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος 113(Ι)/1999 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 3340, 28/07/1999). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Αντιπροσώπων (2001). Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (Τροποποιητικός) Νόμος 69(Ι)/ 2001. (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 3496, 4/05/2001). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Αντιπροσώπων (2014). Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (Τροποποιητικός) Νόμος 87(Ι)/2014. (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 4450, 30/06/2014). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Bradley, R. (2016). 'Why single me out?' Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, *43*, 272-288.

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

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*, 1-21.

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

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*, 90-101.

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

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

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, 22,* 209-214.

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*, 1467-1475.

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

Dohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, *19*, 323-345.

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.

Dunlap, G., Iovannone, R., Kincaid, D., Wilson, K., Christiansen, K., Strain, P., & English, C. (2010). *Prevent-Teach-Reinforce: The School-Based Model of Individualized Positive Behavior Support*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education*, *10*, 379-394.

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*, 58-67. doi: 10.1111/1471-3802.12424.

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.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* [Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος (Επιμ.), Χ. Λυμπεροπούλου (Μτφ.)]. Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

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*, 583-593.

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

Κασίδης, Δ. (2015). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις-Προοπτικές. Στο Γ. Παπα-

δάτου, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου 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). ΠανεπιστήμιοΜακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

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*, 741-756.

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.

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

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, 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*, 101-122.

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.

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, *17*, 113-126.

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.

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*, 189.

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.

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*, 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.

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*, 67-74.

Σκιπιτάρη, Β. (2016). *Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: εμπειρία, γνώσεις, στάσεις και στρατηγικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* (Αδημοσίευτη Διατριβή Επιπέδου Μάστερ). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

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

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2018). Self-efficacy in education revisited through a sociocultural lens. *Big Theories Revisited 2, 117.*

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 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*, 68-77.

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*), 41.

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

Τσακιρίδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής).

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

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

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*, 151-168.

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, 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*, 225-233.

Παράρτημα

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Α.1 Εισαγωγικά

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

Α.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

ΦΥΛΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:

ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΔΑΦ:

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ Ε.Ε.Α:

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΔΑΦ:

Α.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 έναν 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. Πώς έχουν επηρεάσει εσένα και την καριέρα σου εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχεις συναντήσει μέσα σε αυτήν;

2. Πώς 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 μαθητών με τυπική ανάπτυξη 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 αποτελεσματικότητας;
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;

Παρελήφθη: 11.9.2019, Αναθεωρήθηκε: 17.12.2019, Εγκρίθηκε: 21.12.2019