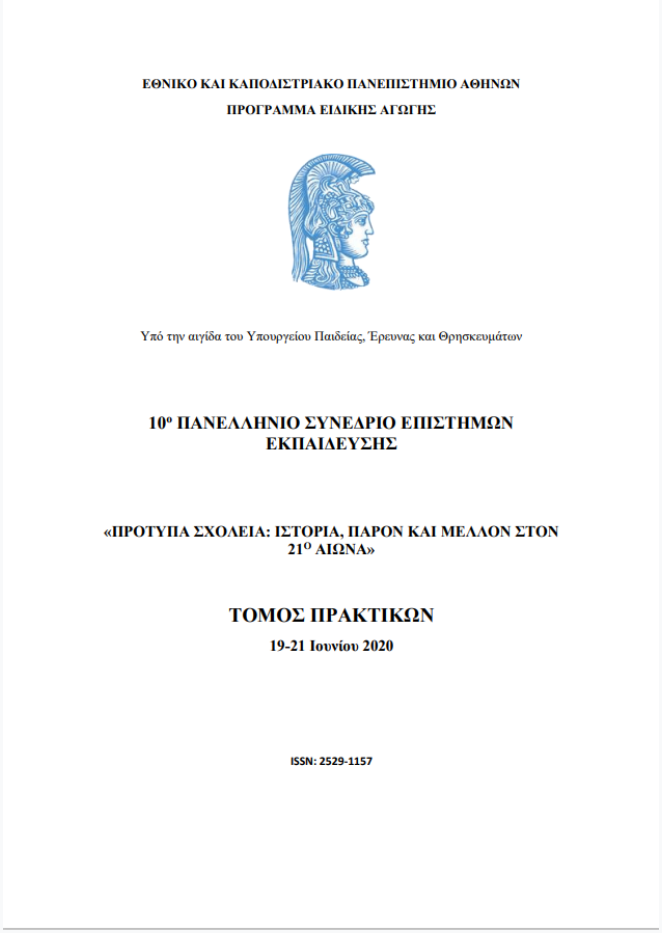
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2020)

10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

10ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

19-21 Ιουνίου 2020

ISSN: 2529-1157

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς

Ελένη Καραγιάννη

doi: 10.12681/edusc.3368

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καραγιάννη Ε. (2021). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*(1), 43–52. https://doi.org/10.12681/edusc.3368

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς

Ελένη Καραγιάννη Φιλόλογος, M.Ed.
karagiannieleni10@hotmail.com

Περίληψη

Ως αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεωρείται η πεποίθηση στην ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τις απαιτούμενες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην παραγωγή προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, προβάλλει πάγιο το αίτημα για την παροχή ίσων ευκαιριών ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας και τις συνέπειές της για τους ίδιους και για τον ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό της τάξης τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υφίστανται ισχυρές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των θετικών πεποιθήσεων τους για την παροχή μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, των εκπαιδευτικών στρατηγικών που επιλέγουν και των μαθησιακών επιτευγμάτων. Συμπερασματικά προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, που καθοδηγούν ως μέντορες τους μαθητές τους στη ενεργή οικοδόμηση της γνώσης, αναγνωρίζοντας την ευθύνη τους και ικανοποιώντας διαφορετικές ανάγκες, επιτυγχάνουν υψηλούς δείκτες ακαδημαϊκής επίτευξης και συναισθηματικής ανάπτυξης για το σύνολο των ετερογενών μαθητών τους.

Λέξεις- Κλειδιά: αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού, εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, πεποιθήσεις

Abstract

Teacher efficacy is considered to be the belief in his ability to organize and perform the actions required to achieve specific educational goals, contributing substantially to the production of expected results. In addition, in recent years, in the context of social justice, there has been a strong demand for equal opportunities for quality education for all students. The purpose of the research is to examine the characteristics of teachers with a high sense of effectiveness and its consequences for themselves and for the diverse student population of their class. The findings showed that there are strong interactions between their positive beliefs about providing inclusive education, the educational strategies they choose and their learning achievements. In conclusion, teachers, who guide their students as mentors in the active construction of knowledge, recognizing their responsibility and meeting different needs, achieve high rates of academic achievement and emotional development for all their heterogeneous students.

Keywords: teacher efficacy, inclusive education, attitudes

Εννοιολογική αποσαφήνιση της αποτελεσματικότητας

Ο όρος <<αποτελεσματικότητα>> αποτελεί μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, που στηρίχθηκε στη θεωρία για τον τόπο ελέγχου -εσωτερικό και εξωτερικό- του Rotter (1966) και την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977), με βάση την αντίληψη ότι το άτομο δύναται να ελέγχει ενέργειες που επηρεάζουν τη ζωή του και να επιλέγει μία συμπεριφορά, προκειμένου να επιτύχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, επιδεικνύοντας

επιμονή, προσπάθεια, σταθερότητα και συνέπεια, προκειμένου να υπερκεράσει τα εμπόδια και ανάλογες γνωστικές και συναισθηματικές αποκρίσεις, αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό περιβάλλον.

Για τον Bandura (1977, 1995) η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι διαθέτει τις ικανότητες για να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο, υπό συγκεκριμένες συνθήκες -προσδοκίες έκβασης- και σχετίζεται με την αίσθηση της ικανότητας για την απόδοσή του στο δεδομένο έργο -προσδοκίες αποτελεσματικότητας-, ενώ, ειδικότερα, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα προσδιορίζεται από λεκτική πειθώ και ανώτερες εμπειρίες στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα (Lancaster & Bain, 2007; Leyser et al., 2011).

Το 1984, οι Gibson και Dembo, αναπτύσσοντας ένα νέο εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας, που αντικατέστησε τα προηγούμενα, εντόπισαν δύο ανεξάρτητους παράγοντες, την αυτοαποτελεσματικότητα -προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα- και τις προσδοκίες απόκρισης/αποτελέσματος -γενική διδακτική αποτελεσματικότητα- (Zee, & Koomen, 2016). Πιο συγκεκριμένα, η προσωπική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του να εξασφαλίσει στους μαθητές του το απαιτούμενο μαθησιακό και παιδαγωγικό περιβάλλον για να λάβει χώρα η εκπαιδευτική διεργασία, επηρεάζοντας τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους, ενώ η γενική αποτελεσματικότητα αφορά στο πώς μπορεί να επηρεάσει τη μάθησή τους, καθώς η ικανότητά του να επιφέρει αλλαγή επηρεάζεται από τις επιπτώσεις εξωτερικών παραγόντων, όπως οι ικανότητες των μαθητών και το οικογενειακό περιβάλλον, τις οποίες όμως δύναται να υπερκεράσει, μέσω μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Coladarci & Breton, 1997; Leyser et al., 2011; Malinen et al., 2012; Weisel & Dror, 2006).

Οι ίδιοι επεσήμαναν ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ο βαθμός στον οποίο πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών του, σχετίζεται άμεσα με τα μαθησιακά επιτεύγματα, τις πρακτικές των διδασκόντων και τα χαρακτηριστικά του σχολείου που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους (Dembo & Gibson, 1985).

Αρκετοί μελετητές, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990, αναφέρονταν στις δύο διαστάσεις της έννοιας της αποτελεσματικότητας, εκτιμώντας ότι αυτή καθορίζει τις προσεγγίσεις που θα υιοθετήσουν για τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης και τα κίνητρα που θα παρέχουν στους μαθητές τους (Coladarci & Breton, 1997; Woolfolk et al., 2020).

Οι σύγχρονες κλίμακες μέτρησης της αποτελεσματικότητας την αντιμετωπίζουν ως μία τρισδιάστατη κατασκευή, που αντανακλά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, την διαχείριση της τάξης και την δέσμευση των μαθητών (Zee, & Koomen, 2016) ή την ικανότητα χρήσης συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδασκαλία, την διαχείριση της συμπεριφοράς και την ικανότητα συνεργασίας (Park et al., 2016).

Ομοίως, στη μελέτη τους, οι Malinen et al. (2012) αναλύουν τις πολύπτυχες διαστάσεις της, όπως την διδασκαλία, την παρακίνηση και εμπλοκή των μαθητών, την διαχείριση της συμπεριφοράς τους και την συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, ενώ οι Weisel & Dror (2006) αναφέρουν, ως παράγοντες συνδιαμόρφωσής της, τις προσωπικές αντιλήψεις και αποδόσεις, τις προηγούμενες εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας, την δέσμευση στο έργο και την στοχοθεσία, τις ανταμοιβές, την ανατροφοδότηση από τους σημαντικούς άλλους και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Από την άλλη μεριά, τα τελευταία χρόνια, στη βάση της Παγκόσμιας Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών στρέφεται στην κατεύθυνση ενός συμπεριληπτικού μοντέλου διδασκαλίας μαθητών, με διαφορετικό υπόβαθρο και ικανότητες, στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της παροχής ίσης πρόσβασης, με τους ομηλίκους τους, σε ευκαιρίες ποιοτικής εκπαίδευσης.

Εξάλλου, στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011), επισημαίνεται ότι <<εκπαιδευτικά συστήματα με κορυφαίες επιδόσεις έχουν προωθήσει σημαντικά την εκπαίδευση δυνητικά

περιθωριοποιημένων μαθητικών πληθυσμών>> (Leyser et al., 2011; Loreman et al., 2007; Malinen et al., 2012; Sharma et al., 2011).

Διαχρονικές μελέτες συναινούν ότι οι προπτυχιακές σπουδές ανθρωπιστικού προσανατολισμού συμβάλλουν στην υψηλότερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα ή η παρακολούθηση σεμιναρίων ειδικής αγωγής ή η μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), ενώ άλλες υπογραμμίζουν το ρόλο της μεταπτυχιακής εξειδίκευσης στην εκπαίδευση (Hoy & Woolfolk, 1993). Παράλληλα, η συμμετοχή νέων εκπαιδευτικών σε προγράμματα σχεδιασμού συμπερίληψης και εφαρμοσμένης εμπειρίας, ενισχύουν τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, τη δέσμευση στο καθήκον και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν, διαμορφώνοντας υψηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας (Lancaster & Bain, 2007, 2010). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που είχαν πρακτική άσκηση, συμμετοχή σε μαθήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τη διαχείριση της συμπεριφοράς, την υποστηρικτική τεχνολογία ή εθελοντική εργασία με άτομα με ειδικές ανάγκες, σχεδιάζουν πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, συνεκτιμώντας τις διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών (Leyser et al., 2011; Malinen et al., 2012).

Συγχρόνως, η επιστημονική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω του μαθητοκεντρικού προσανατολισμού του προγράμματος σπουδών -δομικό στοιχείο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης- φαίνεται να είναι μεγαλύτερη σε σχέση με εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εστιάζουν στα αντικείμενα διδασκαλίας τους και όχι πώς να μαθαίνουν οι μαθητές (Specht & Metsala, 2018).

Ακόμα, ισχυρή επίδραση φαίνεται να ασκούν η προσωπικότητα και οι πεποιθήσεις του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η διαθεσιμότητα ανθρώπινων και υλικών πόρων, το σχολικό κλίμα -υποστηρικτική ηγεσία, συνεργατικός σχεδιασμός, υιοθέτηση καινοτομιών και αυτονομία εκπαιδευτικών- (Brownell & Pajares, 1999; Leyser et al., 2011; Sharma et al., 2011; Weisel & Dror, 2006).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους

Για το Bandura (1997), οι προσωπικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας είναι η πιο σημαντική αιτία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ως προγνωστικός παράγοντας των προσδοκιών για τα αποτελέσματα, καθορίζουν τα μέτρα δράσης που πρέπει να λάβουν τα άτομα και την απόφασή τους να αντιμετωπίζουν τις περιβαλλοντικές δυσκολίες. Επίσης, ερμηνεύουν τις σκέψεις, τις πράξεις και τα συναισθήματά των ατόμων, σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Zee, & Koomen, 2016).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι οι θετικές πεποιθήσεις σχετίζονται με την επιμονή και την προσπάθειά τους, προκειμένου να είναι αποδοτικοί (Park et al., 2016).

Όπως αποτυπώνεται στα ευρήματα πολλών ερευνών, οι ισχυρές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών περί της αποτελεσματικότητάς τους επηρεάζουν την άσκηση και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και τη διαμόρφωση επιτυχημένων περιβαλλόντων μάθησης. Συνεπώς, οι θετικές αυτοαντιλήψεις τους, για την ικανότητά τους να διδάξουν μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες, εφαρμόζοντας ποικίλες εκπαιδευτικές στρατηγικές, με ευεργετικά αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών τους, προωθούν το μοντέλο μιας εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Brownell & Pajares, 1999; Sharma et al., 2011; Specht & Metsala, 2018).

Εξάλλου, η σημασία της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαφαίνεται από τον κυκλικό της χαρακτήρα, καθώς τα υψηλότερα επίπεδα πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας οδηγούν σε μεγαλύτερες προσπάθειες των εκπαιδευτικών, που συνεπάγονται καλύτερες επιδόσεις και λειτουργούν ανατροφοδοτικά, με πληροφορίες που συντελούν στη διαμόρφωση πεποιθήσεων υψηλότερης αποτελεσματικότητας (Malinen et al., 2012).

Για τους Moeller & Ishii-Jordan (1996), είναι ζωτικής σημασίας η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να μάθουν, παρά τις όποιες αρνητικές επιπτώσεις του περιβάλλοντος και ότι οι ίδιοι έχουν την προσωπική ικανότητα και ευθύνη να προσεγγίσουν οποιονδήποτε μαθητή τους.

Ομοίως, οι Jordan et al. (2009), στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος που πραγματοποίησαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις τους για τη φύση της ικανότητας/ ανικανότητας των μαθητών, της γνώσης και της μάθησης, το ρόλο και την ευθύνη, που αναγνωρίζουν ότι έχουν οι ίδιοι για την αλλαγή στη μάθησή τους.

Χρησιμοποιώντας ως εργαλείο αξιολόγησης την κλίμακα παρατήρησης COS (Classroom Observation Scale), κατά τη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων, τη διαχείριση της τάξης και του χρόνου, διαπίστωσαν ότι τις χαμηλότερες επιδόσεις παρουσίαζαν οι εκπαιδευτικοί χωρίς καμία αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, ενώ εκείνοι με μεσαίες επιδόσεις ενδιαφέρονταν μόνο για τις εργασίες των μαθητών. Βρέθηκε ακόμη ότι υψηλότερες επιδόσεις πέτυχαν όσοι αλληλεπιδρούσαν με τους μαθητές τους, διατύπωναν σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους, έδιναν ξεκάθαρες οδηγίες, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, επιτυγχάνοντας υψηλά επίπεδα συμμετοχής, εμπλέκοντάς τους στη διδακτική διαδικασία και δεσμεύοντάς τους στη μάθηση. Επιπροσθέτως, οργάνωναν και αξιοποιούσαν πιο αποδοτικά τον διδακτικό χρόνο, παρέχοντας ποιοτική διδασκαλία σε όλους τους μαθητές τους. Επιπλέον, φάνηκε ότι είναι πιο αποτελεσματικοί και στη διαχείριση της τάξης τους και συγχρόνως ικανοί να εστιάσουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ίδια ώρα που οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης δουλεύουν είτε ατομικά είτε σε ομάδες.

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας αξιολογήθηκαν ακόμη οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που αυτές επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνουν και τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν, με κύριο εργαλείο το P-I (Pathognomonic-Interventionist) Interview (Kagan, 1992).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι χαμηλής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικοί - παθογνώμονες- υποστηρίζουν ότι η ικανότητα/ανικανότητα για μάθηση είναι έμφυτα χαρακτηριστικά, προκαθορισμένα στο μαθητή και ότι δύσκολα αλλάζουν με τη διδασκαλία. Επιπλέον, θεωρούν υπαίτια τα παιδιά για τη σχολική αποτυχία τους αλλά και τους γονείς, που είναι υποχρεωμένοι να αναλάβουν τη μάθηση των παιδιών τους με εξωσχολική βοήθεια, υποστηρίζοντας πως οι ίδιοι δεν έχουν καμία ευθύνη, εφόσον δεν διαθέτουν την απαραίτητη εξειδίκευση για να τα βοηθήσουν. Ακόμα, δεν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με την οικογένεια, τους συναδέλφους ή άλλους ειδικούς επαγγελματίες.

Αντίθετα, οι δάσκαλοι που πρεσβεύουν ότι έχουν οι ίδιοι την ευθύνη για τους μαθητές τους, - παρεμβατικοί-, ενδιαφέρονται για τον τρόπο που εκείνοι μαθαίνουν, θεωρώντας υποχρέωσή τους να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να εφαρμόσουν διδακτικές πρακτικές που θα οδηγήσουν σε προσδοκώμενα αποτελέσματα. Αυτοί αποτιμούν ότι η ικανότητα/ανικανότητα για μάθηση αποτελεί επίκτητο χαρακτηριστικό κάθε μαθητή, που διαμορφώνεται από την παροχή μιας διδασκαλίας, η οποία προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του, δημιουργώντας συνεχώς ευκαιρίες μάθησης. Ακόμη, ενημερώνονται για τους μαθητές τους, από την οικογένεια και τους συναδέλφους τους και είναι πάντα πρόθυμοι για συνεργασία με τους ειδικούς δασκάλους της τάξης, παρακολουθώντας και αξιολογώντας σε τακτική βάση την πρόοδο των μαθητών τους.

Στην ίδια έρευνα μελετήθηκε πώς επηρεάζουν την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οι πεποιθήσεις τους για τη γνώση και τον τρόπο απόκτησής της από τους μαθητές, δηλαδή αν αυτή η ικανότητα είναι προκαθορισμένη εσωτερικά στο μαθητή ή εύπλαστη και άρα επηρεάζεται από τη διδασκαλία. Το ερωτηματολόγιο BLTQ (Beliefs about Teaching and Learning Questionnaire), (Glenn, 2007), που χρησιμοποιήθηκε, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας, πρεσβεύουν ότι η ικανότητα

μάθησης είναι εύπλαστη και όχι σταθερή ιδιότητα, επιλέγουν την μαθητοκεντρική διδασκαλία, τη χρήση εσωτερικών κινήτρων μάθησης και καινοτόμες στρατηγικές. Επιπλέον, πιστεύουν στη σταδιακή απόκτηση της γνώσης, έξω από χρονικούς περιορισμούς και ακολουθούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ανατροφοδοτώντας τους μαθητές τους και επανασχεδιάζοντας τη διδασκαλία τους. Αυτοί εκτιμούν ότι η γνώση αποκτιέται, λαμβάνοντας υπόψη την προοπτική του άλλου, αλλά και μεμονωμένα, καθώς κάθε μαθητής έχει ξεχωριστές ικανότητες και ανάγκες.
Αντίθετα, οι χαμηλής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν την ικανότητα/ανικανότητα ως προκαθορισμένη εσωτερικά στο μαθητή, ακολουθούν δασκαλοκεντρική διδασκαλία και παρέχουν στους μαθητές τους εξωγενή κίνητρα μάθησης. Αυτοί έχουν την άποψη ότι η γνώση αποκτιέται μεμιάς και εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, εφαρμόζοντας αποκλειστικά την τελική αξιολόγηση, με ερωτήσεις κλειστού τύπου και ποσοτικά κριτήρια (όγκος εργασίας, βαθμοί). Τέλος, γι΄αυτούς η κατάκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται δείχνοντας ενδιαφέρον για τον τρόπο σκέψης του άλλου, και όχι για τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του μαθητή (Jordan et al., 2009).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura αποσαφήνισε ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη κατάσταση ή έργο και ότι οι πεποιθήσεις του σχετικά με αυτή μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους διαφορετικούς τύπους εργασιών, τους μαθητές και τις συνθήκες στην τάξη (Zee, & Koomen, 2016).

Έτσι, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί μία συγκεκριμένη εργασία και αξιολογείται με βάση τρεις τομείς αρμοδιοτήτων. Καταρχάς επιβάλλεται να έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας του, ώστε να επιλέξει αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, κατάλληλες για όλους τους μαθητές. Έπειτα, θα πρέπει να εφαρμόζει αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς σε τάξεις με διαφορετικές ομάδες (Park et al., 2016) και τέλος, να αναπτύξει τις δεξιότητες-διαπροσωπικές και επίλυσης προβλημάτων-που θα του επιτρέψουν να συνεργάζεται με τους γονείς, τους βοηθούς εκπαίδευσης της τάξης και τους συναφείς επαγγελματίες υγείας (Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2011). Τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις μεγιστοποιούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων, που αποτελούν ουσιαστική προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και από την άλλη μεριά συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και την ενεργό συμμετοχή του διαφοροποιημένου σώματος των μαθητών στην κουλτούρα του σχολείου (Leyser et al., 2011).

Στη μελέτη τους, οι Woolfolk et al. (2020) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ακολουθούν ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις στον έλεγχο της τάξης και έχουν ισχυρή πεποίθηση για την επιτυχία της διδασκαλίας τους, ακόμη και με μαθητές δύσκολους και χωρίς κίνητρα -γενική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας- (Malinen et al., 2012), ενώ συγχρόνως διαμορφώνουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον αυτονομίας και επίλυσης προβλημάτων.

Οι Gibson και Dembo (1984), υπογράμμισαν ότι οι υψηλής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικοί, παρέχουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή εστίαση στην τάξη, επιμένουν περισσότερο με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, διατυπώνουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις ερωτήσεις και παρουσιάζουν διαφορετικούς τύπους ανατροφοδότησης, ασκώντας λιγότερη κριτική για τις λανθασμένες απαντήσεις τους (Leyser et al., 2011)..
Ακόμη, διακρίνονται για την οργάνωση, τον προγραμματισμό, την διαχείριση του χρόνου, την αυτορρύθμιση, την κατάλληλη επιλογή και υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων, την διαχείριση του άγχους και την ικανότητα πρόβλεψης αποτελεσμάτων.

Επίσης, αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τον τρόπο μάθησης των μαθητών τους, οργανώνουν και προσαρμόζουν κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον, τις πρακτικές διδασκαλίας τους και τη συμπεριφορά τους -κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας- (Sharma et al., 2011). Η οργάνωση της τάξης αφορά σε εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως η παροχή περιεκτικών οδηγιών (Malinen et al., 2012), κανόνων και προσδοκιών, η επικέντρωση των μαθητών στους μαθησιακούς στόχους και η πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών. Ταυτόχρονα, απαιτείται η ανάπτυξη συναισθηματικής δυναμικής στην τάξη, μέσω της αλληλεπίδρασης διδασκόντων και διδασκομένων, της ευαισθησίας και της προσοχής τους στις προοπτικές των μαθητών (Zee & Koomen, 2016)

Εξάλλου, σύμφωνα με τους Moeller & Ishii-Jordan (1996), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, έχοντας κατά νου την εποικοδομητική αντίληψη για τη μάθηση, διαμορφώνει μία ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη που ευνοεί την ενεργό μάθηση, καταβάλλει τη μέγιστη προσπάθεια προκειμένου να ενεργοποιήσει τους μαθητές του, να τους εμπλέξει συστηματικά στη μαθησιακή διαδικασία, επιλέγοντας γνωστικά ενεργητικές και πρακτικά μαθησιακές δραστηριότητες, που συνδέονται -κατά το δυνατόν- με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, είναι πιο ανοιχτός σε καινοτόμες ιδέες, πειραματίζεται με νέες μεθόδους (Leyser et al., 2011), χρησιμοποιεί προοδευτικές εκπαιδευτικές τεχνικές και ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, αξιοποιώντας συχνά την ομαδοσυνεργατική τεχνική στην τάξη (Specht & Metsala, 2018), καθώς σύμφωνα με τον Fields (1993) η ποιοτική μάθηση είναι μία συνεργατική προσπάθεια ή κατά τους Moeller & Ishii-Jordan (1996) μία διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης και ενεργούς συνδιαχείρισης δασκάλου-μαθητή.

Ακόμη, σχεδιάζει ποικίλους και κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης (Specht & Metsala, 2018), με τους οποίους ελέγχει, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, την πρόοδό τους, τους παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση και αναστοχάζεται σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, καθώς δεν αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως μέσο μέτρησης αποτελεσμάτων, αλλά συνεισφοράς στη μάθηση, που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, με τη χρήση διαφόρων εργαλείων αυτοαξιολόγησης (Moeller & Ishii-Jordan, 1996). Επίσης, δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες, συμβάλλοντας στην ενσωμάτωσή τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης, θεωρώντας το κατάλληλο γι΄αυτούς (Leyser et al., 2011) και ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους, προβάλλοντας τις προσωπικές ικανότητες και δυνατότητες συνεχούς αυτοβελτίωσής τους.

Συγχρόνως, αλληλεπιδρά με τους μαθητές του, θέτει σαφείς στόχους και αναπτύσσει υψηλές προσδοκίες για αυτούς. Παράλληλα, συνεργάζεται στενά και ανταλλάσσει απόψεις με τους συναδέλφους του πάνω σε θέματα διδασκαλίας και διαχείρισης συμπεριφορών (Malinen et al., 2012), ενώ συμμετέχει ενεργά σε προγράμματα επιμόρφωσης που συμβάλλουν στην περαιτέρω επιστημονική και παιδαγωγική του ανάπτυξη. Αφοσιώνεται στο έργο του και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του και ταυτόχρονα διαθέτει την ικανότητα σωστής διαχείρισης και αξιοποίησής του διδακτικού χρόνου, ώστε να καθοδηγήσει όλους τους μαθητές του στην επίτευξη μιας νοηματοδοτημένης μάθησης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών του και στην εφαρμογή της σκέψης τους σε πραγματικές καταστάσεις (Zee & Koomen, 2016).

Από την άλλη μεριά, ο χαμηλής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικός αισθάνεται ανεπαρκώς προετοιμασμένος και ότι δεν διαθέτει τις εξειδικευμένες γνώσεις, τις δεξιότητες ή τους πόρους, που απαιτούνται για να υποστηρίξει τη μάθηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Park et al., 2016) και είναι απρόθυμος να ενταχθούν στις τάξεις του, παραπέμποντάς τους, συχνά, σε δομές Ειδικής Αγωγής**.** Επίσης, είναι συνεχώς επικριτικός για τις χαμηλές επιδόσεις τους, προσδιορίζοντας ως εγγενές έλλειμμα την δυσκολία τους -ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, που αντίκειται στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της συμπερίληψης- (Sharma et al., 2011). Αυτός αισθάνεται ότι η ενασχόληση με τους μαθητές

που αντιμετωπίζουν μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες είναι χάσιμο χρόνου, που είναι πολύτιμος για τους μαθητές που έχουν ιδιαίτερες δυνατότητες βελτίωσης. Ασκεί πιεστικό έλεγχο, δεν επιδεικνύει εμπιστοσύνη στους μαθητές του και κρίνει ότι μπορεί να τους κινητοποιήσει μόνο με εξωτερικές ανταμοιβές (Woolfolk et al., 2020). Έτσι, η αξιολόγησή του έχει τελικό χαρακτήρα και δεν στοχεύει στην ενδυνάμωση και τη βελτίωση του μαθητή, αλλά στο αποτέλεσμα. Ο ίδιος μένει στάσιμος και δεν ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη ή για την πρόοδο των μαθητών του.

Συνέπειες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Ο Bandura (1994) υποστήριζε ότι τα άτομα με υψηλή αποτελεσματικότητα βλέπουν τα δύσκολα καθήκοντα ως προκλήσεις, στις οποίες οφείλουν να ανταποκριθούν.

Για τον ίδιο (1997), η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει το είδος του μαθησιακού περιβάλλοντος που δημιουργούν αλλά και τις αποφάσεις τους για τις διαφορετικές διδακτικές εργασίες, με τις οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών τους.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι Woolfolk Hoy et al. (2009) τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να μάθουν, ακόμη και αυτούς με μεγαλύτερες δυσκολίες, ενώ οι Park et al. (2016) επεσήμαναν ότι παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο συνεργασίας, προδιαγράφοντας μία επιτυχημένη διδασκαλία στην τάξη.

Νεότερα ευρήματα μιας συνθετικής έρευνας 40 ετών, με δόκιμους και μόνιμους εκπαιδευτικούς, σε διαφορετικές βαθμίδες και χώρες, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας επηρεάζουν θετικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Park et al., 2016) και την προσαρμογή των μαθητών τους, διαμορφώνοντας ένα μαθησιακό περιβάλλον ποιοτικών διαδικασιών.

Αυτή η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αποτελεί τον υψηλότερο προγνωστικό δείκτη για την προσωπική επίτευξη τους, επηρεάζει την αυτοαντίληψη, την επαγγελματική δέσμευση, την ψυχική ανθεκτικότητα, τα κίνητρα, την απόδοση και την εργασιακή ικανοποίηση, ενώ παράλληλα βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, πίεσης, συναισθηματικής εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης από τους συναδέλφους τους χαμηλής αποτελεσματικότητας (Specht & Metsala, 2018; Zee & Koomen, 2016).

Επιπροσθέτως, επικεντρώνονται στις δυσκολίες, τις ικανότητες και τον τρόπο που μαθαίνει κάθε μαθητής τους -γνωστικό στυλ-, τους παρέχουν ασφάλεια και ενθάρρυνση, οικοδομούν σχέση εμπιστοσύνης και τονώνουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, κινητοποιούν όλους τους μαθητές τους, ακόμα και εκείνους με χαμηλό επίπεδο εμπλοκής, ενώ παράλληλα δουλεύουν αποτελεσματικά με τους μαθητές που δυσκολεύονται, παρέχοντας μάλιστα πολύ ουσιαστική βοήθεια ακόμα στα πιο δύσκολα διαχειρίσιμα παιδιά. Συγχρόνως, κερδίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους, ενώ λόγω της ικανότητάς τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, καθώς και μέσω της χρήσης της τεχνολογίας ως εργαλείο διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιτυγχάνουν τη βέλτιστη αλλαγή στη μάθησή τους (Coladarci & Breton, 1997). Εξάλλου, πολλοί ερευνητές αναφέρονται στα οφέλη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν φοιτούν σε συμπεριληπτικές τάξεις των γενικών σχολείων, έχοντας εκπαιδευτικούς με υψηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας (Jordan, et al., 2009), ενώ άλλοι επισημαίνουν ότι οι στρατηγικές και οι προσεγγίσεις που αξιοποιούνται στις συμπεριληπτικές τάξεις, επηρεάζουν θετικά τα συνολικά μαθησιακά αποτελέσματα (Malinen et al., 2012; Moeller & Ishii-Jordan, 1996).

Στον αντίποδα των προηγουμένων, οι χαμηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας ευθύνονται, αρκετές φορές, για την πρόκληση έντονων προβλημάτων ή και αντιδραστικών συμπεριφορών, από μαθητές με δυσκολίες, που διακατέχονται από αισθήματα

κατωτερότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν σχολική υποεπίδοση, γι' αυτό και συχνά, τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί αυτοί εγκαταλείπουν την προσπάθειά τους, μένοντας στάσιμοι, με συνέπεια τη σχολική αποτυχία και ενδεχομένως, τη σχολική διαρροή.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, το σύγχρονο σχολείο αποσκοπεί στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, προβάλλοντας τις αξίες της αριστείας και των υψηλών επιτευγμάτων.

Κάτω από αυτή την οπτική, σήμερα σε μία κοινωνία υψηλής μεταβλητότητας και ρευστότητας, λόγω της αυξανόμενης ετερογένειας των μαθητικών πληθυσμών και του επιτακτικού αιτήματος της παροχής ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών, πέρα από τη διαφορετικότητα, η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί πρόκληση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται ικανοί να αντεπεξέλθουν.

Από τις παραπάνω έρευνες κατέστη σαφές ότι η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνυφασμένη με την ακαδημαϊκή επίτευξη και προσαρμογή των μαθητών τους και συνεπώς, με τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι όλοι οι μαθητές τους, ανεξαρτήτως των όποιων δυσμενών συνθηκών ή παραγόντων, έχουν εύπλαστες μαθησιακές ικανότητες, στη διαμόρφωση των οποίων μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά.

Επιπλέον, όπως φάνηκε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει όραμα, ώστε να εμπνέει το μαθητή του και να τον μυεί στο δρόμο της μάθησης, αρκεί βέβαια ο ίδιος να εμπλακεί και να δεσμευτεί σε αυτή τη διαδικασία. Ακόμη θα πρέπει να διαθέτει έναν ισχυρό γνωστικό και συναισθηματικό εξοπλισμό και να είναι σε ετοιμότητα να τον αξιοποιήσει προς όφελος όλων των μαθητών του. Αυτό απαιτεί συνέχεια και συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης του διδακτικού και παιδαγωγικού του έργου, ζήλο, δέσμευση, εμπιστοσύνη, ενσυναίσθηση, διαμόρφωση υποστηρικτικού πλαισίου, ψυχική ευεξία, ανταλλαγή εμπειριών μέσω συνεχούς αλληλεπίδρασης, συνεργασία, ομαδικότητα, συνευθύνη, κοινή πορεία, σεβασμό στη διαφορετικότητα και τις ανάγκες του άλλου, αναλογισμό του καθήκοντος, εποικοδομητική ανατροφοδότηση και παροχή κινήτρων, αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας κάθε προσπάθεια, δημιουργικό διάλογο, σαφείς στόχους, σχεδιασμό και διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με βάση δραστηριότητες και τη βιωματική μάθηση. Βαρύνουσας σημασίας είναι ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού αναφορικά με τις στρατηγικές του, η επανεξέταση των κριτηρίων αποδοτικότητας του και η ποιοτική αναμόρφωση του έργου του. Ωστόσο, πάνω από όλα, θα πρέπει να πιστεύει ο ίδιος στον εαυτό, για να βοηθήσει με τη σειρά του και τους μαθητές του να αισθάνονται ασφαλείς και να αποκτήσουν αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και έτσι, από κοινού να τα καταφέρουν.

Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο, τα αρχικά προγράμματα βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών να αναπροσαρμοστούν ή ακόμη και να επανασχεδιατούν, προκειμένου, σε συνδυασμό με την απαιτούμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους, μέσα από στοχευμένα προγράμματα κατάρτισης, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και να τους παρέχουν τα αναγκαία γνωστικά και παιδαγωγικά εργαλεία, για την κάλυψη των αναγκών μιας ποικιλομορφίας μαθητών στις τάξεις τους.

Με τον τρόπο αυτό θα αναπτύξουν θετικές πεποιθήσεις για την ικανότητα όλων των εκπαιδευομένων να μάθουν και ένα υψηλό αίσθημα ευθύνης για τη μάθησή τους, που θα επιτρέψει σε όλους τους μαθητές τους να αποκτήσουν γνώσεις και αξίες, καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες, ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων με το βέλτιστο μαθησιακό περιβάλλον, προετοιμάζοντάς τους κατάλληλα για μία επιτυχημένη κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση, που θα τους καταστήσει ενεργούς πολίτες στην παγκόσμια αγορά εργασίας.

Άλλωστε, σύμφωνα με τη ρήση του Β. Φραγκλίνου <<η επένδυση στη μόρφωση, αποδίδει τον καλύτερο τόκο>>.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Brownell, M.T., & Pajares, F.M. (1999). Teacher Efficacy And Perceived Success In Mainstreaming Students With Learning And Behavior Problems. *Teacher Education and Special Education,* 22, 154 - 164. doi:10.1177/088840649902200303

Coladarci, T., & Breton, A. W. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90:4, 230-239. doi: 10.1080/00220671.1997.10544577

Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal, 86*(2), 173-184. Retrieved 1 July, 2021, from http://www.jstor.org/stable/1001201

Fields, J. (1993). Total Quality For Schools, a suggestion for American Education. *American Society For Quality*. New York: Asq Press.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(4), 535-542. doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010

Lancaster, J., & Bain, A. (2007). The Design of Inclusive Education Courses and the Self-efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal of Disability, Development and Education,* 54(2), 245256. doi: 10.1080/10349120701330610

Lancaster, J., & Bain, A. (2010.) The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 38(2), 117-128. doi: 10.1080/13598661003678950

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. doi:10.1080/1034912X.2011.598397

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 151 - 160.

Malinen, O-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004

Moeller, A., & Ishii-Jordan, S. (1996). Teacher Efficacy: A Model for Teacher Development and Inclusion. *Journal of Behavioral Education,* 6(3), 293-310. https://doi.org/10.1007/BF02110132

Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 16(1), 2–12. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education,* 27(1), 51-68. doi: 10.1080/08856257.2011.613603

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Specht, J. A., Metsala, J. L. (2018). Predictors of Teacher Efficacy for Inclusive Practice in Pre-service Teachers. *Exceptionality Education International*, 28 (3), 67-82.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research,* 2(4), 208-218.

Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174. https://doi.org/10.1177/1746197906064677

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (2020). Teacher's Sense of Efficacy and their Beliefs about Managing Students. *Educational Review: International Journal*, 16(2), 112-128. Retrieved from https://www.fssh-journal.org/index.php/es/article/view/90

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801