

Ακαδημαϊκή αισιοδοξία και συμπερίληψη: Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Αικατερίνη Λαμπροπούλου

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει τη μακρά ιστορία της προσπάθειας στήριξης όλων των μαθητών/τριών και τις διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για το θέμα αυτό. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις διαφαίνονται ήδη σε σχέση με τη χρησιμοποιούμενη ορολογία, καθώς απαντώνται οι όροι «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «συμπερίληψη» σε σχέση με τη φοίτηση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Όσον αφορά στη συμπερίληψη, αυτή δεν αφορά μόνο μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αλλά και αποσκοπεί στην ίση εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών, λαμβάνοντας υπόψη τις αδυναμίες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή/τριας. Για να επιτευχθεί η συμπερίληψη, απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του τρόπου διδασκαλίας στις ανάγκες του παιδιού (Ainscow, 2020). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με το δικαίωμα όλων των μαθητών/τριών για ίσες ευκαιρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και με την αποδοχή της ετερότητας μέσα από την κατάλληλη αναδιοργάνωση του σχολικού συστήματος (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017).

Σκοπός της συμπερίληψης δεν είναι απλώς να συνυπάρχουν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες στον ίδιο χώρο, αλλά και όλοι/ες να γίνονται αποδεκτοί/ές μέσα σε αυτόν (Falkmer et al., 2015). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς γίνεται αναφορά στην υποχρεωτική και δωρεάν εκπαίδευση με ίσες δυνατότητες για όλα τα παιδιά, σύμφωνα και με την προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Artiles et al., 2021).

Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς είναι αυτοί που εφαρμόζουν τις συμπεριληπτικές πρακτικές (Marlina, 2017). Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλοί παράγοντες σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, φαίνεται να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κυρίως λόγω έλλειψης γνώσεων, η οποία συνδέεται και με αυξημένο άγχος (Lindsay et al., 2014· Galaterou & Antoniou, 2017).

Σε σχέση με το φύλο, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι γυναίκες είναι πιο θετικές απέναντι στη συμπερίληψη (VanSteen & Wilson, 2020), ενώ άλλες μελέτες δεν έδειξαν διαφορές (Hsieh & Hsieh, 2012). Αντικρουόμενα είναι τα ευρήματα και για τα χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς υπάρχουν έρευνες σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο στις οποίες διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί με αυξημένη εμπειρία διάκεινται πιο θετικά απέναντι στη συμπερίληψη (Koutrouba et al., 2008· Saloniita, 2020) και μελέτες που έδειξαν ότι δεν υπάρχουν διαφορές ή ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία έχουν θετικότερες αντιλήψεις για τη συμπερίληψη (de Boer et al., 2011· Sarris et al., 2018).

Μεγαλύτερη συμφωνία μεταξύ των ερευνών παρατηρείται ως προς τη γνώση/εμπειρία στην ειδική αγωγή, καθώς όσοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα ειδικής αγωγής ή είναι εξοικειωμένοι με μαθητές/ήτριες με δυσκολίες έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη (Coutsokostas & Alborz, 2010· Sarris et al., 2018). Σχετικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πιο αρνητικές αντιλήψεις σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ενδεχομένως αυτό να σχετίζεται με το ότι στις σπουδές ορισμένων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνονται μαθήματα παιδαγωγικής, σχολικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας. Το επίπεδο της εκπαίδευσης είναι σημαντικό, καθώς εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή ειδικά σεμινάρια νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές και έχουν θετικότερες αντιλήψεις για τη συμπερίληψη (Avramidis & Kalyva, 2007· Koutrouba et al., 2008).

Ακαδημαϊκή Αισιοδοξία

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο και της θετικής ψυχολογίας, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις δυνατότητες ατόμων και συστημάτων και στα θετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την επαγγελματική τους πρακτική. Ενδεικτικές έννοιες που έχουν μελετηθεί είναι η ψυχική ανθεκτικότητα, η αυτο-αποτελεσματικότητα και δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, συνεργατικότητα και αποτελεσματική επικοινωνία, οι οποίες σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο ιδίως σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με δυσκολίες (Savolainen et al., 2022· Arvanitakis, 2023).

Μια θετική έννοια που έχει προκαλέσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών είναι η ακαδημαϊκή αισιοδοξία. Η ακαδημαϊκή αισιοδοξία αφορά στην πεποίθηση ενός/μιας εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κάνει τη διαφορά στην επίδοση των μαθητών/τριών δίνοντας έμφαση σε τρία αλληλένδετα χαρακτηριστικά: την αυτο-αποτελεσματικότητα (την πεποίθηση

των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να κάνουν τη θετική διαφορά στη μάθηση των μαθητών/τριών), την εμπιστοσύνη σε μαθητές/ήτριες και γονείς και την ακαδημαϊκή έμφαση (έμφαση στην ικανότητα όλων των μαθητών/τριών να μαθαίνουν και στη θετική ενθάρρυνση κατά τη μαθησιακή διαδικασία) (Hoy et al., 2008).

Τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που προτιμούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και προκρίνοντας τη μαθητική αυτενέργεια, είναι περισσότερο ακαδημαϊκά αισιόδοξοι (Gürol & Kerimgil, 2010). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν στις τάξεις τους μαθητές/ήτριες από κάποια μειονοτική ομάδα ή με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, είναι περισσότερο πιθανό να διαθέτουν χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αισιοδοξίας, καθώς είναι πιθανό να επηρεάζεται αρνητικά το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Hoy et al., 2008).

Σε ορισμένες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών διαθέτουν περισσότερη ακαδημαϊκή αισιοδοξία (Chang, 2011). Αντίθετα, άλλες έρευνες δεν βρήκαν διαφορές ως προς τις συγκεκριμένες μεταβλητές ούτε ως προς το φύλο (Ngidi, 2012). Διαφορές έχουν βρεθεί ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, αλλά μόνο ως προς την εμπιστοσύνη προς μαθητές/ήτριες και γονείς. Ενδεχομένως οι πιο καταρτισμένοι/ες εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην επίτευξη καλύτερων επιδόσεων από τους/τις μαθητές/τριές τους ενισχύοντας έτσι τις σχέσεις εμπιστοσύνης με μαθητές/ήτριες και γονείς (Hejazi et al., 2011).

Σκοπός και υποθέσεις/ερωτήματα της έρευνας

Ο σημαντικός ρόλος της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας για την ενίσχυση της επίδοσης και της σχολικής προσαρμογής όλων των μαθητών/τριών –σκοπός που συνάδει και με την έννοια της συμπερίληψης– και η έλλειψη σχετικών ερευνών, ιδίως στην ελληνική βιβλιογραφία, οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και την ακαδημαϊκή αισιοδοξία, η σχέση μεταξύ των δύο εννοιών και ο πιθανός προβλεπτικός ρόλος δημογραφικών μεταβλητών και της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη και να παρουσιάζουν ικανοποιητικά επίπεδα ακαδημαϊκής αισιοδοξίας (Y1). Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: ποια είναι σχέση μεταξύ των δύο εννοιών, αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομάδων με βάση δημογραφικά χαρακτηριστι-

κά και ποιος είναι ο πιθανός προβλεπτικός ρόλος της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας και δημογραφικών χαρακτηριστικών στη συμπερίληψη.

Μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχαν 389 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικές πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Συμμετεχόντων

| Δημογραφικά χαρακτηριστικά | <i>f</i> | % |
|----------------------------------|----------|------|
| Φύλο | | |
| Ανδρας | 63 | 16,2 |
| Γυναίκα | 324 | 83,3 |
| Προτιμώ τον αυτοπροσδιορισμό | 2 | 0,5 |
| Ηλικία (έτη) | | |
| 25-34 | 149 | 38,3 |
| 35-44 | 88 | 22,6 |
| 45-54 | 90 | 23,1 |
| 55+ | 62 | 15,9 |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | | |
| Πρωτοβάθμια | 188 | 48,3 |
| Δευτεροβάθμια | 201 | 51,7 |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | | |
| ΑΕΙ/ΤΕΙ | 186 | 47,8 |
| Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό δίπλωμα | 203 | 52,2 |
| Έτη προϋπηρεσίας | | |
| <1 έτος | 33 | 8,5 |
| 1-5 έτη | 121 | 31,1 |
| 6-10 έτη | 59 | 15,2 |
| >10 έτη | 176 | 45,2 |

| | | |
|---|-----|------|
| Παρακολούθηση σεμιναρίου ειδικής αγωγής | | |
| Ναι | 303 | 77,9 |
| Όχι | 86 | 22,1 |

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα μέσα:

(α) Η «Κλίμακα Στάσεων απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Μαθητών/τριών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (Wilczenski, 1995). Περιλαμβάνει 16 ερωτήματα (6βάθμια κλίμακα Likert, 1 = Διαφωνώ Απόλυτα έως 6 = Συμφωνώ Απόλυτα), τα οποία αποτελούν τέσσερις παράγοντες και αφορούν την ένταξη μαθητών: (α) με σωματικές (αισθητηριακές ή κινητικές) αναπηρίες/δυσκολίες (π.χ. «*Μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να μετακινούνται χωρίς τη βοήθεια των άλλων, θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις*»): (β) με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. «*Μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση κατά ένα χρόνο χαμηλότερη από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις*»): (γ) με προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. «*Μαθητές, που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (λεκτική βία) απέναντι στους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις*»): και (δ) με κοινωνικές δυσκολίες (π.χ. «*Μαθητές, με ντροπαλό και εσωστρεφές χαρακτήρα, θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις*»). Εξάγεται και συνολική βαθμολογία στάσεων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας (Cronbach's α) των παραγόντων είναι 0,85, 0,76, 0,85, 0,81 για τους τέσσερις παράγοντες και 0,93 για το σύνολο της Κλίμακας.

(β) Η «Κλίμακα Ακαδημαϊκής Αισιοδοξίας Εκπαιδευτικών» (Hoy et al., 2008). Αποτελείται από 24 ερωτήσεις (6βάθμια κλίμακα Likert 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 6 = Συμφωνώ απόλυτα) και αποτελείται από τρεις παράγοντες: (α) ακαδημαϊκή έμφαση (π.χ. «*Οι μαθητές στην τάξη μου μπορούν να επιτύχουν τους στόχους που έχω θέσει για αυτούς*»): (β) εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς (π.χ. «*Εμπιστεύομαι τους μαθητές μου*»): και (γ) αυτο-αποτελεσματικότητα (π.χ. «*Είμαι σε θέση να τα καταφέρω με τους πιο δύσκολους μαθητές*»). Εξάγεται, επίσης, και συνολική βαθμολογία ακαδημαϊκής αισιοδοξίας. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας (Cronbach's α) είναι 0,70, 0,83, 0,88 για τους τρεις παράγοντες και 0,84 για το σύνολο της Κλίμακας.

Τέλος συλλέχθηκαν τα εξής δημογραφικά στοιχεία: φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας και παρακολούθηση σεμιναρίου ειδικής αγωγής.

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή (μέσω Google Forms). Κοινοποιήθηκαν σε διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προωθήσουν την ηλεκτρονική φόρμα σε συναδέλφους τους (μέθοδος χιονοστιβάδας). Στην αρχή της φόρμας υπήρχε ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας, την ανώνυμη συμπλήρωσή του και τη δυνατότητα αποχώρησης των συμμετεχόντων. Ζητήθηκε, επίσης, η γραπτή συναίνεση των συμμετεχόντων, σύμφωνα με την ερευνητική δεοντολογία.

Ευρήματα

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 21, με καθορισμένη τιμή στατιστικής σημαντικότητας το $p < 0,05$. Ο έλεγχος κανονικότητας μέσω του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov έδειξε ότι τα δεδομένα πληρούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται οι περιγραφικοί δείκτες των υπό μελέτη παραγόντων. Όλοι οι μέσοι όροι κινούνται στις ανώτερες τιμές της κλίμακας, με τον παράγοντα της συμπερίληψης μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες να σημειώνει τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 5,10, Τ.Α.= 0,92). Στον Πίνακα 2 παρατίθενται, επίσης, οι δείκτες συσχέτισης (Pearson r) μεταξύ των μεταβλητών. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές, θετικές, αλλά σχετικά χαμηλές συσχετίσεις.

Πίνακας 2. Δείκτες Συσχέτισης (Pearson r) και Περιγραφικοί Δείκτες των Μεταβλητών

| Μεταβλητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----------------------------------|--------|--------|--------|-------|---|---|---|---|---|
| Ακαδημαϊκή αισιοδοξία | | | | | | | | | |
| 1. Ακαδημαϊκή έμφαση | - | | | | | | | | |
| 2. Εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς | 0,48** | - | | | | | | | |
| 3. Αυτο-αποτελεσματικότητα | 0,20** | 0,19 | - | | | | | | |
| 4. Σύνολο | 0,82** | 0,75** | 0,69** | - | | | | | |
| Συμπερίληψη | | | | | | | | | |
| 5. Σωματικές αναπηρίες | 0,14** | 0,12* | 0,04 | 0,13* | - | | | | |

| | | | | | | |
|----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 6. Μαθησιακές δυσκολίες | 0,17** | 0,17** | 0,15** | 0,21** | 0,73** | - |
| 7. Προβλήματα συμπεριφοράς | 0,14** | 0,25** | 0,13* | 0,24** | 0,55** | 0,72** |
| 8. Κοινωνικές δυσκολίες | 0,13* | 0,24** | 0,12* | 0,22** | 0,57** | 0,70** |
| 9. Σύνολο | 0,16** | 0,22** | 0,12* | 0,22* | 0,84** | 0,91** |
| Μέσος Όρος | 4,17 | 4,22 | 4,82 | 4,41 | 4,32 | 4,43 |
| Τυπική Απόκλιση | 0,72 | 0,73 | 0,71 | 0,54 | 1,32 | 1,10 |
| | 1,22 | 0,92 | 0,97 | | | |

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Η σύγκριση των διαφορών των μέσων όρων ως προς το φύλο διενεργήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου Student's t για ανεξάρτητα δείγματα. Η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά αφορούσε τον παράγοντα αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν συστηματικά υψηλότερες τιμές από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου με το κριτήριο Student's t ως προς το φύλο

| Μεταβλητές | Άνδρες M.O. (T.A.) | Γυναίκες M.O. (T.A.) | t | df | p | Cohen's d |
|----------------------------------|-----------------------|-------------------------|--------|--------|-------|-------------|
| Ακαδημαϊκή αισιοδοξία | 4,51 (0,54) | 4,39 (0,54) | 1,582 | 87,738 | 0,117 | 0,21 |
| 1. Ακαδημαϊκή έμφαση | 4,26 (0,65) | 4,16 (0,72) | 1,111 | 94,148 | 0,269 | -0,07 |
| 2. Εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς | 4,26 (0,81) | 4,22 (0,72) | 0,420 | 81,896 | 0,676 | 0,06 |
| 3. Αυτο-αποτελεσματικότητα | 4,99 (0,61) | 4,78 (0,72) | 2,363 | 98,705 | <0,05 | 0,29 |
| Συμπερίληψη | 4,32 (1,09) | 4,57 (0,94) | -1,694 | 81,008 | 0,094 | -0,25 |
| 5. Σωματικές αναπηρίες | 4,01 (1,49) | 4,36 (1,28) | -1,467 | 385 | 0,143 | -0,20 |
| 6. Μαθησιακές δυσκολίες | 4,24 (1,17) | 4,46 (1,03) | -1,545 | 385 | 0,123 | -0,19 |
| 7. Προβλήματα συμπεριφοράς | 4,05 (1,32) | 4,32 (1,19) | -1,545 | 82,782 | 0,132 | -0,22 |
| 8. Κοινωνικές δυσκολίες | 4,89 (0,95) | 5,13 (0,91) | -1,814 | 85,506 | 0,073 | -0,03 |

Όσον αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συστηματικά υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον παράγοντα εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς και στη συνολική ακαδημαϊκή αισιοδοξία. Συστηματικά υψηλότερους μέσους όρους έχουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και για τους παράγοντες συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, συμπερίληψη μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και στη συνολική συμπερίληψη (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ελέγχου με το κριτήριο *Student's t* ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

| Μεταβλητές | Πρωτοβάθμια M.O. (T.A.) | Δευτεροβάθμια M.O. (T.A.) | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | Cohen's <i>d</i> |
|--------------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------|-----------|----------|------------------|
| Ακαδημαϊκή αισιοδοξία | 4,49 (0,51) | 4,33 (0,56) | 3,064 | 386,855 | <0,01 | 0,31 |
| 1. Ακαδημαϊκή έμφαση | 4,24 (0,70) | 4,11 (0,72) | 1,813 | 386,592 | 0,071 | 0,18 |
| 2. Εμπιστοσύνη σε μαθητές/ γονείς | 4,35 (0,66) | 4,09 (0,79) | 3,491 | 382,355 | <0,001 | 0,35 |
| 3. Αυτο-αποτελεσματικότητα | 4,88 (0,67) | 4,76 (0,75) | 1,565 | 386,523 | 0,118 | 0,16 |
| Συμπερίληψη | 4,70 (0,90) | 4,38 (1,02) | 3,312 | 386,523 | <0,01 | 0,33 |
| 5. Σωματικές αναπηρίες | 4,44 (1,23) | 4,21 (1,39) | 1,729 | 385,805 | 0,86 | 0,32 |
| 6. Μαθησιακές δυσκολίες | 4,59 (0,97) | 4,28 (1,11) | 2,851 | 387 | <0,01 | 0,29 |
| 7. Προβλήματα συμπεριφοράς | 4,54 (1,14) | 4,05 (1,25) | 3,973 | 386,725 | <0,001 | 0,39 |
| 8. Κοινωνικές δυσκολίες | 5,24 (0,84) | 4,96 (0,91) | 2,967 | 387 | <0,01 | 0,30 |

Πίνακας 5. Αποτελέσματα ελέγχου με το κριτήριο Student's *t* ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

| Μεταβλητές | Πτυχίο <i>M.O. (T.A.)</i> | Μεταπτυχιακό <i>M.O. (T.A.)</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | Cohen's <i>d</i> |
|----------------------------------|------------------------------|------------------------------------|----------|-----------|----------|------------------|
| Ακαδημαϊκή αισιοδοξία | 4,37 (0,52) | 4,43 (0,56) | -0,968 | 386,592 | 0,333 | -0,09 |
| 1. Ακαδημαϊκή έμφαση | 4,16 (0,70) | 4,18 (0,72) | -0,371 | 384,300 | 0,071 | -0,04 |
| 2. Εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς | 4,19 (0,75) | 4,25 (0,72) | -0,758 | 381,020 | 0,449 | -0,08 |
| 3. Αυτο-αποτελεσματικότητα | 4,77 (0,68) | 4,86 (0,74) | -1,058 | 386,992 | 0,291 | -0,11 |
| Συμπερίληψη | 4,39 (0,99) | 4,66 (0,94) | -2,747 | 379,021 | <0,05 | -0,28 |
| 5. Σωματικές αναπηρίες | 4,14 (1,36) | 4,48 (1,26) | -2,569 | 376,115 | <0,05 | -0,26 |
| 6. Μαθησιακές δυσκολίες | 4,27 (1,06) | 4,57 (1,03) | -2,831 | 382,149 | <0,05 | -0,28 |
| 7. Προβλήματα συμπεριφοράς | 4,18 (1,17) | 4,38 (1,25) | -1,631 | 386,862 | 0,104 | -0,16 |
| 8. Κοινωνικές δυσκολίες | 4,97 (0,96) | 5,21 (0,87) | -2,538 | 375,221 | <0,05 | -0,26 |

Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές έχουν συστηματικά υψηλότερους μέσους όρους σε όλους τους παράγοντες της συμπερίληψης (συμπερίληψη μαθητών με σωματικές αναπηρίες, συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, συμπερίληψη μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες), καθώς και στη συνολική συμπερίληψη (βλ. Πίνακα 5). Δεν σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης ως προς την ακαδημαϊκή αισιοδοξία.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχου με το κριτήριο Student's *t* ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ειδική αγωγή

| Μεταβλητές | Ναι <i>M.O. (T.A.)</i> | Όχι <i>M.O. (T.A.)</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | Cohen's <i>d</i> |
|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|----------|-----------|----------|------------------|
| Ακαδημαϊκή αισιοδοξία | 4,43 (0,55) | 4,43 (0,55) | 2,025 | 144,800 | <0,05 | 0,23 |
| 1. Ακαδημαϊκή έμφαση | 4,19 (0,74) | 4,14 (0,59) | 0,459 | 387 | 0,647 | 0,06 |
| 2. Εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς | 4,27 (0,73) | 4,07 (0,74) | 2,23 | 134,919 | <0,05 | 0,27 |
| 3. Αυτο-αποτελεσματικότητα | 4,85 (0,71) | 4,71 (0,71) | 1,674 | 137,725 | 0,096 | 0,20 |
| Συμπερίληψη | 4,63 (0,93) | 4,21 (1,05) | 3,343 | 125,659 | <0,01 | 0,43 |
| 5. Σωματικές αναπηρίες | 4,4 (1,28) | 4,04 (1,41) | 2,107 | 127,546 | <0,05 | 0,27 |
| 6. Μαθησιακές δυσκολίες | 4,53 (1,02) | 4,07 (1,11) | 3,460 | 129,048 | <0,01 | 0,44 |
| 7. Προβλήματα συμπεριφοράς | 4,4 (1,41) | 3,89 (1,16) | 3,228 | 124,586 | <0,01 | 0,42 |
| 8. Κοινωνικές δυσκολίες | 5,18 (0,89) | 4,83 (0,98) | 3,135 | 387 | <0,05 | 0,38 |

Όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίου στην ειδική αγωγή, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο παρουσίασαν συστηματικά υψηλότερους μέσους όρους στον παράγοντα εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς και στη συνολική ακαδημαϊκή αισιοδοξία. Υψηλότεροι ήταν και οι μέσοι όροι των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο στην ειδική αγωγή και για τους παράγοντες συμπερίληψη μαθητών με σωματικές αναπηρίες, συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συμπερίληψη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, συμπερίληψη μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και στη συνολική συμπερίληψη (βλ. Πίνακα 6).

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων των υπό μελέτη παραγόντων ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας και την ηλικία διενεργήθηκε μέσω αναλύσεων διακύμανσης (ANOVA). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε κανέναν από τους υπό εξέταση παράγοντες.

Τέλος, στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα

από τις ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης. Για τον παράγοντα της συμπερίληψης κοινωνικές δυσκολίες (βλ. Πίνακα 7), στο 1ο μοντέλο οι πέντε δημογραφικές μεταβλητές προέβλεψαν το 7% περίπου της διακύμανσης, με το φύλο και την ηλικία να είναι οι μόνες μη στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές. Στο 2ο μοντέλο οι τρεις παράγοντες της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας συνέβαλαν περίπου 4,5% επιπλέον στην πρόβλεψη ($R^2 = 0,125$). Η παρακολούθηση σεμιναρίου στην ειδική αγωγή, το επίπεδο εκπαίδευσης και η προϋπηρεσία παρέμειναν στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές, στις οποίες προστέθηκε η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς.

Πίνακας 7. Ιεραρχική Ανάλυση Παλινδρόμησης με τον Παράγοντα Κοινωνικές Δυσκολίες ως Μεταβλητή Κριτήριο

| Προβλεπτική μεταβλητή | <i>B</i> | <i>SEB</i> | β |
|-------------------------------|----------|------------|---------|
| Μοντέλο 1 | | | |
| Φύλο | 0,14 | 0,12 | 0,06 |
| Ηλικία | -0,09 | 0,06 | -0,10 |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,24 | 0,10 | -0,13** |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -0,28 | 0,11 | -0,28* |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,23 | 0,10 | 0,12* |
| Προϋπηρεσία | 0,15 | 0,10 | 0,17* |
| Μοντέλο 2 | | | |
| Φύλο | 0,20 | 0,12 | 0,08 |
| Ηλικία | -0,11 | 0,06 | -0,13 |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,16 | 0,10 | -0,08 |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -0,22 | 0,11 | -0,10* |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,19 | 0,09 | 0,10* |
| Προϋπηρεσία | 0,16 | 0,06 | 0,18** |
| Ακαδημαϊκή έμφαση | -0,01 | 0,08 | 0,01 |
| Εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς | 0,26 | 0,07 | 0,21*** |
| Αυτο-αποτελεσματικότητα | 0,10 | 0,07 | 0,08 |

Σημείωση. $R^2 = 0,07$ ($p < 0,001$), Adj. $R^2 = 0,061$ (Μοντέλο 1). $R^2 = 0,125$, Adj. $R^2 = 0,105$, $\Delta R^2 = 0,044$ ($p < 0,001$) (Μοντέλο 2). * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Για τον παράγοντα της συμπερίληψης σωματικές αναπηρίες (βλ. Πίνακα 8), στο 1ο μοντέλο οι πέντε δημογραφικές μεταβλητές προέβλεψαν το 6% περίπου της διακύμανσης, με την ηλικία, την παρακολούθηση σεμιναρίου στην ειδική αγωγή και την προϋπηρεσία να είναι οι μόνες στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές. Στο 2ο μοντέλο οι τρεις παράγοντες της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας συνέβαλαν περίπου 2% επιπλέον στην πρόβλεψη ($R^2 = 0,081$). Η ηλικία και η προϋπηρεσία παρέμειναν στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές, στις οποίες προστέθηκε η ακαδημαϊκή έμφαση.

Πίνακας 8. *Ιεραρχική Ανάλυση Παλινδρόμησης με τον Παράγοντα Σωματικές Αναπηρίες ως Μεταβλητή Κριτήριο*

| Προβλεπτική μεταβλητή | <i>B</i> | <i>SEB</i> | β |
|-------------------------------|----------|------------|---------|
| Μοντέλο 1 | | | |
| Φύλο | 0,14 | 0,18 | 0,04 |
| Ηλικία | -0,25 | 0,09 | -0,21** |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,16 | 0,14 | -0,06 |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -0,27 | 0,16 | -0,08 |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,28 | 0,14 | 0,11* |
| Προϋπηρεσία | 0,27 | 0,10 | 0,21** |
| Μοντέλο 2 | | | |
| Φύλο | 0,17 | 0,18 | 0,05 |
| Ηλικία | -0,27 | 0,09 | -0,23** |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,11 | 0,14 | -0,04 |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -0,25 | 0,16 | -0,08 |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,26 | 0,14 | 0,10 |
| Προϋπηρεσία | 0,28 | 0,10 | 0,22** |
| Ακαδημαϊκή έμφαση | 0,22 | 0,10 | 0,12* |
| Εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς | 0,10 | 0,10 | 0,05 |
| Αυτο-αποτελεσματικότητα | -0,05 | 0,10 | -0,27 |

Σημείωση. $R^2 = 0,06$ ($p < 0,001$), Adj. $R^2 = 0,046$ (Μοντέλο 1). $R^2 = 0,081$, Adj. $R^2 = 0,059$, $\Delta R^2 = 0,2$ ($p < 0,001$) (Μοντέλο 2). * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Για τον παράγοντα της συμπερίληψης μαθησιακές δυσκολίες (βλ. Πίνακα 9), στο 1ο μοντέλο οι πέντε δημογραφικές μεταβλητές προέβλεψαν το 8% πε-

ρίπου της διακύμανσης, με το φύλο να είναι η μόνη μη στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή. Στο 2ο μοντέλο οι τρεις παράγοντες της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας συνέβαλαν περίπου 3% επιπλέον στην πρόβλεψη ($R^2 = 0,011$), ενώ στις μη στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές προστέθηκε και η εκπαιδευτική βαθμίδα.

Πίνακας 9. *Ιεραρχική Ανάλυση Παλινδρόμησης με τον Παράγοντα Μαθησιακές Δυσκολίες ως Μεταβλητή Κριτήριο*

| Προβλεπτική μεταβλητή | <i>B</i> | <i>SEB</i> | β |
|-------------------------------|----------|------------|---------|
| Μοντέλο 1 | | | |
| Φύλο | 0,08 | 0,43 | 0,03 |
| Ηλικία | -0,16 | 0,07 | -0,16* |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,25 | 0,11 | -0,12* |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -3,77 | 0,13 | -0,15** |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,26 | 0,11 | 0,12* |
| Προϋπηρεσία | 0,17 | 0,07 | 2,39* |
| Μοντέλο 2 | | | |
| Φύλο | 0,14 | 0,14 | 0,05 |
| Ηλικία | -0,18 | 0,07 | -0,18** |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,18 | 0,11 | -0,90 |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -0,33 | 0,13 | -0,13** |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,23 | 0,11 | 0,11* |
| Προϋπηρεσία | 0,18 | 0,07 | 0,18* |
| Ακαδημαϊκή έμφαση | 0,15 | 0,09 | 0,10* |
| Εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς | 0,11 | 0,08 | 0,07 |
| Αυτο-αποτελεσματικότητα | 0,11 | 0,08 | 0,07 |

Σημείωση. $R^2 = 0,083$ ($p < 0,001$), $Adj. R^2 = 0,069$ (Μοντέλο 1). $R^2 = 0,118$, $Adj. R^2 = 0,109$, $\Delta R^2 = 0,3$ ($p < 0,001$) (Μοντέλο 2). * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Για τον παράγοντα της συμπερίληψης προβλήματα συμπεριφοράς (βλ. Πίνακα 10), στο 1ο μοντέλο οι πέντε δημογραφικές μεταβλητές προέβλεψαν το 8% περίπου της διακύμανσης του παράγοντα προβλήματα συμπεριφοράς, με την εκπαιδευτική βαθμίδα και την παρακολούθηση σεμιναρίου να είναι οι μόνες στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές. Στο 2ο μοντέλο οι τρεις παράγοντες της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας συνέβαλαν περίπου 4,5% επι-

πλέον στην πρόβλεψη ($R^2 = 0,013$). Στις στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές προστέθηκαν η ηλικία, η προϋπηρεσία και η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς.

Πίνακας 10. *Ιεραρχική Ανάλυση Παλινδρόμησης με τον Παράγοντα Προβλήματα Συμπεριφοράς ως Μεταβλητή Κριτήριο*

| Προβλεπτική μεταβλητή | <i>B</i> | <i>SEB</i> | β |
|-------------------------------|----------|------------|---------|
| Μοντέλο 1 | | | |
| Φύλο | 0,14 | 0,50 | 0,44 |
| Ηλικία | -0,13 | 0,08 | -0,12 |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,42 | 0,12 | -0,17** |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -0,41 | 0,15 | -0,14** |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,17 | 0,12 | 0,07 |
| Προϋπηρεσία | 0,15 | 0,08 | 0,13 |
| Μοντέλο 2 | | | |
| Φύλο | 0,22 | 0,16 | 0,07 |
| Ηλικία | -0,16 | 0,08 | -0,14* |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,31 | 0,12 | -0,13* |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -0,34 | 0,15 | -0,11* |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,13 | 0,12 | 0,05 |
| Προϋπηρεσία | 0,17 | 0,08 | 0,14* |
| Ακαδημαϊκή έμφαση | 0,01 | 0,10 | 0,01 |
| Εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς | 0,33 | 0,09 | 0,20*** |
| Αυτο-αποτελεσματικότητα | 0,12 | 0,09 | 0,07 |

Σημείωση. $R^2 = 0,08$ ($p < 0,001$), *Adj. R*² = 0,066 (Μοντέλο 1). $R^2 = 0,13$, *Adj. R*² = 0,11, $\Delta R^2 = 0,44$ ($p < 0,001$) (Μοντέλο 2). * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Τέλος, για τη συνολική συμπερίληψη στο 1ο μοντέλο οι πέντε δημογραφικές μεταβλητές προέβλεψαν το 9,4% της διακύμανσης, με το φύλο να είναι η μόνη μη στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή. Στο 2ο μοντέλο οι τρεις παράγοντες της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας συνέβαλαν περίπου 4% επιπλέον στην πρόβλεψη ($R^2 = 0,137$). Το φύλο και η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν

βρέθηκαν να είναι στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές, ενώ στις στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές προστέθηκε η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11. *Ιεραρχική Ανάλυση Παλινδρόμησης
 με τη Συνολική Συμπερίληψη ως Μεταβλητή Κριτήριο*

| Προβλεπτική μεταβλητή | <i>B</i> | <i>SEB</i> | β |
|-------------------------------|----------|------------|---------|
| Μοντέλο 1 | | | |
| Φύλο | 0,13 | 0,12 | 0,49 |
| Ηλικία | -0,16 | 0,06 | -0,18* |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,27 | 0,10 | -0,14** |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -0,34 | 0,12 | -0,14** |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,23 | 0,20 | 0,12* |
| Προϋπηρεσία | 0,18 | 0,07 | 0,20** |
| Μοντέλο 2 | | | |
| Φύλο | 0,18 | 0,13 | 0,07 |
| Ηλικία | -0,18 | 0,06 | -0,20** |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης | -0,19 | 0,10 | -0,10 |
| Παρακολούθηση σεμιναρίου | -0,28 | 0,12 | -0,12* |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | 0,20 | 0,10 | 0,10* |
| Προϋπηρεσία | 0,20 | 0,06 | 0,21** |
| Ακαδημαϊκή έμφαση | 0,09 | 0,08 | 0,07 |
| Εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς | 0,20 | 0,07 | 0,15** |
| Αυτο-αποτελεσματικότητα | 0,07 | 0,07 | 0,05 |

Σημείωση. $R^2 = 0,094$ ($p < 0,001$), $Adj. R^2 = 0,08$ (Μοντέλο 1). $R^2 = 0,137$, $Adj. R^2 = 0,117$, $\Delta R^2 = 0,4$ ($p < 0,001$) (Μοντέλο 2). * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και την ακαδημαϊκή αισιοδοξία. Επιπλέον, μελετήθηκε η σχέση των δύο εννοιών, η εύρεση πιθανών διαφορών με βάση δημογραφικά χαρακτηριστικά, καθώς και η διερεύνηση του προβλεπτικού ρόλου της ακαδημαϊκής

αισιοδοξίας και βασικών δημογραφικών μεταβλητών στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Συνολικά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη συμπερίληψη, με υψηλούς μέσους όρους για κάθε παράγοντα και ιδίως για τα παιδιά με κοινωνικές δυσκολίες. Ο μικρότερος μέσος όρος αφορούσε τους/τις μαθητές/τριες με προβλήματα συμπεριφοράς, ωστόσο και αυτός ήταν υψηλός, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές/τριες είναι προτιμότερο να παραμένουν στην τάξη. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με ευρήματα άλλων ερευνών, που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη, ιδίως σε σύγκριση με παλαιότερα χρόνια (Koutrouba et al., 2008· Falkmer et al., 2015· Galaterou & Antoniou, 2017). Ενδεχομένως, οι σύγχρονες προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τη σημασία της συμπερίληψης να συνέβαλαν σε αυτή τη θετική στάση. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν μεταπτυχιακές σπουδές ή είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο στην ειδική αγωγή, το οποίο ενδεχομένως να συνέβαλε σε αυτή τη θετική στάση. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις που τέθηκαν για το αν ένα παιδί με δυσκολίες θα πρέπει να απομακρυνθεί από την τάξη ίσως οδηγούν σε κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις.

Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή αισιοδοξία, παρατηρούνται αντίστοιχα υψηλοί μέσοι όροι, δηλώνοντας την τάση των εκπαιδευτικών να είναι αισιόδοξοι, να εμπιστεύονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να νιώθουν αποτελεσματικοί. Το εύρημα αυτό συνάδει και με αντίστοιχα ευρήματα ερευνών που εξέτασαν την αισιοδοξία, καθώς και συναφείς έννοιες της θετικής ψυχολογίας στους εκπαιδευτικούς (Özokcu, 2017· Fernandes et al., 2021). Ο υψηλότερος μέσος όρος αφορούσε στην αυτο-αποτελεσματικότητα, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να διαχειριστούν δυσκολίες. Αυτό ενδεχομένως συνδέεται και με τη θετική τους στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Πιθανώς σε αυτό να συμβάλλει πάλι η αυξημένη γνώση, καθώς οι εκπαιδευτικοί που είναι καλύτερα εκπαιδευμένοι ίσως να αισθάνονται μεγαλύτερη βεβαιότητα να διαχειριστούν δυσκολίες των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά στο φύλο, τα ευρήματα δεν έδειξαν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών, πράγμα που συνάδει και με άλλες σχετικές έρευνες (Papadopoulou et al., 2004· van Steen & Wilson, 2020). Η μόνη διαφορά που βρέθηκε ήταν στην αυτο-αποτελεσματικότητα και, συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν συστηματικά υψηλότερη βαθμολογία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνες στις οποίες έχει βρεθεί μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση των ανδρών εκπαιδευτικών (Hill & Jones, 2020).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που αφορούν στη βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να βιώνουν

υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αισιοδοξίας. Ενδεχομένως, η εναλλαγή καθηγητών σε μια τάξη, οι αυξημένες δυσκολίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή/και η μειωμένη συνεργασία με τους γονείς, που συνήθως χαρακτηρίζουν την πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας, να εξηγούν την υπάρχουσα διαφορά. Αν ληφθεί υπόψη ότι η πιο σημαντική διαφορά βρέθηκε στον παράγοντα εμπιστοσύνη προς μαθητές και γονείς, η καθημερινή και ενδεχομένως πιο στενή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών στις μικρότερες τάξεις και η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να εξηγεί την υπάρχουσα διαφορά. Το εύρημα αυτό συνάδει και με άλλα σχετικά ευρήματα (Chang, 2011· Ngidi, 2012).

Διαφορές επίσης βρέθηκαν, όπως και σε άλλες έρευνες, σε όλους σχεδόν τους παράγοντες της συμπερίληψης, δείχνοντας μια θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Koutrouba et al., 2008). Ενδεχομένως, οι διαφορετικές απαιτήσεις των δύο βαθμίδων και η δυνατότητα για δόμηση μιας πιο στενής σχέσης με τους μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λόγω της πολύωρης συνύπαρξης να επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας.

Οι μεταπτυχιακές σπουδές και η παρακολούθηση σεμιναρίου στην ειδική αγωγή φαίνεται να παίζουν ρόλο στην ακαδημαϊκή αισιοδοξία και στις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Σε όλους τους παράγοντες της συμπερίληψης, αλλά και στη συνολική ακαδημαϊκή αισιοδοξία, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες γνώσεις στην ειδική αγωγή είχαν αυξημένες βαθμολογίες. Αυτό το εύρημα, που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Coutsokostas & Alborz, 2010· Sarris et al., 2018), αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της εξειδικευμένης εκπαίδευσης στη στήριξη των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί που ενισχύονται με γνώσεις και στρατηγικές για τη διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών/τριών είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη, αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί, έχουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή αισιοδοξία και εμπιστεύονται περισσότερο τους μαθητές και τους γονείς, κατανοώντας τον σημαντικό ρόλο των θετικών σχέσεων και της συνεργασίας στην εξέλιξη των παιδιών.

Στη βιβλιογραφία ανευρίσκονται έρευνες που δεν έχουν εντοπίσει διαφορές ως προς την ηλικία και την προϋπηρεσία (Avramidis et al., 2000), αν και θα αναμενόταν οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση δυσκολιών. Φαίνεται ότι αυτές οι μεταβλητές δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές σε σχέση με τους παράγοντες που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Πιθανώς, οι αυξημένες γνώσεις των νεότερων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή να λειτούργησαν αντισταθμιστικά σε σχέση με την εμπειρία.

Ο έλεγχος των συσχετίσεων μεταξύ όλων των παραγόντων έδειξε ορισμένα ενδιαφέροντα ευρήματα. Φαίνεται ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές

θετικές συσχετίσεις μεταξύ σχεδόν όλων των παραγόντων. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ της εμπιστοσύνης προς μαθητές και γονείς, αλλά και της συνολικής ακαδημαϊκής αισιοδοξίας, με τους περισσότερους παράγοντες της συμπερίληψης που αφορούσαν μαθησιακές ή συμπεριφορικές/κοινωνικές δυσκολίες. Όσο μεγαλύτερη ακαδημαϊκή αισιοδοξία και ειδικότερα όσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη αισθάνεται ο/η εκπαιδευτικός προς μαθητές και γονείς τόσο περισσότερο είναι θετικός/ή στη συμπερίληψη. Είναι πιθανό ότι η θετική διάθεση και η εμπιστοσύνη ότι οι άλλοι μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών να λειτουργεί ενισχυτικά. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι συσχετίσεις δεν ήταν υψηλές, υποδεικνύοντας ότι και άλλες μεταβλητές, που δεν μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, μπορεί να συμβάλλουν στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Να σημειωθεί ότι αντίστοιχου επιπέδου συσχετίσεις έχουν βρεθεί και σε άλλες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση εννοιών της θετικής ψυχολογίας με τις αντιλήψεις για τη συμπερίληψη (Arvanitakis, 2023).

Η παραπάνω διαπίστωση υποστηρίζεται και από τις αναλύσεις παλινδρόμησης. Σε αυτές, αναδείχθηκε κάποια προβλεπτική ικανότητα, χωρίς όμως ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά ερμηνευθείσας διακύμανσης. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και κυρίως οι μεταβλητές που αφορούν στη γνώση και η ακαδημαϊκή αισιοδοξία, και κυρίως η εμπιστοσύνη σε μαθητές και γονείς, φαίνεται να εξηγούν περίπου 14% της διακύμανσης των στάσεων συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυξημένες γνώσεις και εμπιστεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό μαθητές και γονείς έχουν και πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Για τους επιμέρους παράγοντες της συμπερίληψης που αφορούν μαθησιακές δυσκολίες ή ενδο/διαπροσωπικές δυσκολίες, τα ποσοστά που ερμηνεύονται από δημογραφικές μεταβλητές και παράγοντες της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας κυμαίνονται στο ίδιο επίπεδο (11%-13%). Οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές αφορούν στις γνώσεις και την εμπειρία, αλλά και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ πάλι πιο σημαντικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή αισιοδοξία ήταν η εμπιστοσύνη σε μαθητές/γονείς. Γενικά, ως προς την προβλεπτική ικανότητα των υπό μελέτη μεταβλητών, φαίνεται οι γνώσεις να παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο, ενώ ειδικά για θέματα που έχουν να κάνουν με συμπεριφορικές δυσκολίες εμφανίζεται σημαντικός και ο ρόλος της εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με τις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω σε σχέση με τις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, ιδίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν περισσότερες γνώσεις και εμπειρία στη διαχείριση μαθησιακών και συμπεριφορικών δυσκολιών, είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη των μαθητών/

τριών. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι αναδεικνύεται η σημασία της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων, που συνδέεται και με το θετικό κλίμα, το οποίο άλλωστε πολλά ευρήματα συνδέουν με την προσαρμογή και την ένταξη όλων των μαθητών/τριών (Bear, 2024). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί, ωστόσο, το σχετικά χαμηλό ποσοστό που προβλέπουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες. Ενδεχομένως, και άλλες μεταβλητές να παίζουν ρόλο στην πρόβλεψη της συμπερίληψης, ή η έννοια της συμπερίληψης, όπως αξιολογήθηκε στην παρούσα έρευνα, να μη σχετίζεται σε τόσο υψηλό βαθμό με την έννοια της ακαδημαϊκής αισιοδοξίας.

Οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας είναι ο συγχρονικός και συναφειακός της χαρακτήρας και η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Επίσης, η χορήγηση των ερωτηματολογίων με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων.

Παρ' όλους τους περιορισμούς, τα ευρήματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον, καθώς φαίνεται ότι αναδεικνύουν συνδέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη και υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αισιοδοξίας. Βασικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για όλες τις μεταβλητές που μελετήθηκαν και ιδίως για τη συμπερίληψη. Επιπλέον, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν θετικότερες στάσεις και μεγαλύτερη ακαδημαϊκή αισιοδοξία. Αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για περαιτέρω μελέτη, με την ενσωμάτωση και άλλων μεταβλητών, όπως η ειδικότητα του εκπαιδευτικού ή συγκεκριμένα προβλήματα, διαβαθμισμένα ως προς τη δυσκολία τους στη διαχείριση μέσα στην τάξη.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Artiles, J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2021). *Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead*. Routledge.
- Arvanitakis, L. (2023, July). Resilience and teacher perceptions regarding the inclusion of students with special educational needs. Paper presented at the 44th International School Psychology Association Conference, Bologna, Italy.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and

- professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bear, G. (2024). Βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα. Πεδίο.
- Γελαστοπούλου, Μ., & Μουταβελής, Α. (2017). Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μονάδα Ειδικής Αγωγής.
- Chang, H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515.
- Coutsokostas, G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- de Boer, A., Pijl, J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1-23.
- Fernandes, S., Jardim, J., & Lopes, S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 125.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Hejazi, E., Lavasani, G., & Mazarei, F. (2011). Individual characteristics, identity styles, identity commitment, and teacher's academic optimism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 646-652.
- Hill, A. J., & Jones, D. B. (2020). The impacts of performance pay on teacher effectiveness and retention: Does teacher gender matter?. *Journal of Human Resources*, 55(1), 349-385.
- Hoy, A., Hoy, K., & Kurz, M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Hsieh, Y., & Hsieh, M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167-1184.
- Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932.

- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 413-421.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(2), 101-122.
- Marlina, M. (2017). Teacher's attitude and peer acceptance to children with special needs in inclusive primary schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 118*, 245-252.
- Ngidi, P. (2012). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies, 38*(2), 139-150.
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research, 2*(6), 234- 252.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education, 19*(2), 104-111.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 803-817.
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(1), 64-73.
- Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research, 3*(3), 182-194.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education, 26*(9), 958-972.
- VanSteen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103127.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement, 55*(2), 291-299.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 379-394.

Abstract

The aim of this study was to examine teachers' perceptions regarding inclusion and their academic optimism. In particular, the relationship between the two concepts was investigated along with the predictive role of basic demographic variables and of academic optimism in teachers' perceptions regarding inclusion. Participants were 389 primary and secondary teachers. They completed the Attitudes Toward Inclusive Education Scale (Wilczenski, 1995) and the Teachers Academic Optimism Scale (Hoy et al., 2008). Findings indicated high mean scores regarding teachers' attitudes towards inclusion and academic optimism. The educational level (primary or secondary education) and especially teachers' knowledge on special educational needs as a result of specialized training seemed to be the most important predictive variables regarding attitudes towards inclusion. Teachers' trust toward students and parents, as a factor of academic optimism, was significantly associated with teachers' attitudes towards inclusion. The educational implications of these findings are discussed.

Key-words: academic optimism, inclusion, teachers, special educational needs, primary education, secondary education

Αικατερίνη Λαμπροπούλου

Επίκ. Καθηγήτρια Τμήμα Ψυχολογίας-Ε.Κ.Π.Α.

Ιλίσια 157 84

Τηλ.: 210 7277473

E-mail: alamprop@psych.uoa.gr