

**ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ
ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥΣ**

**PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS
INCLUSION AND THEIR PERCEPTIONS OF THE
DIMENSIONS OF THEIR SELF-EFFICACY**

Ευστάθιος Ξαφάκος
Διευθυντής 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γιαννιτών
Μεταδιδασκατορικός Ερευνητής
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
stathisxafakos@yahoo.com

Κωνσταντίνος Μαλαφάντης
Καθηγητής
Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας
ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
kmalafant@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των συμπεριληπτικών πρακτικών και ευρύτερα της συμπερίληψης. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι πεποιθήσεις τους για τη συμπερίληψη και αν πιστεύουν ότι είναι ικανοί στο να διδάξουν σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Στην παρούσα εμπειρική μελέτη¹ διερευνήθηκαν οι στάσεις 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπερίληψης. Οι αναλύσεις των πρωτογενών δεδομένων φανερώνουν ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων εκφράζεται θετικά ως προς τη συμπερίληψη των μαθητριών και μαθητών, καθώς επίσης ως προς τις τρεις συνιστώσες της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπερίληψης (εφαρμογή και υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, διαχείριση της τάξης και αποτελεσματικότητα στη συνεργασία). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη συμπερίληψη και έχουν εργαστεί σε τμήματα ένταξης, εκφράζονται θετικότερα ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή και υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών και ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία που είναι προσανατολισμένη στη συμπερίληψη. Τέλος, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις των αντιλήψεων της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, καθώς ακόμη η ανάλυση βηματικής παλινδρόμησης προκρίνει σε ποσοστό 16% ως προβλεπτικούς παράγοντες για τη θετική στάση τους ως προς τη συμπερίληψη, την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία με συναδέλφους διαφόρων ειδικοτήτων και με γονείς, και στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

Teachers play an important role in the success of inclusive practices and inclusion more broadly. Therefore, it is important to examine their beliefs about inclusion and whether they are competent in teaching in inclusive classrooms. This empirical study investigated the attitudes of 150 primary school teachers towards inclusion and the dimensions of their perceived self-efficacy in managing inclusion. Analyses of the primary data reveal that a high proportion of participants expressed positive attitudes towards inclusion of students, as well as towards the three dimensions of their perceived self-efficacy in managing inclusion (implementation and adoption of inclusive practices, classroom management and effectiveness in collaboration). In addition, teachers who had attended seminars on inclusion and had worked in inclusion classes viewed more positively their perceived self-efficacy in implementing and adopting inclusive practices and in their effectiveness in inclusion-oriented collaboration. Finally, a moderately positive correlation was found between teachers' attitudes towards inclusion and the dimensions of their perceived self-efficacy, as the stepwise regression analysis confirms, at 16%, their perceived self-efficacy in collaborating with colleagues of different disciplines and with parents, and in managing inclusive practices as predictors of their positive attitudes towards inclusion.

Key words

Inclusion, perceived self-efficacy, Primary school teachers' attitudes.

0. Εισαγωγή

Η συμπερίληψη αποτελεί μία έννοια, η οποία εμφανίστηκε στο εκπαιδευτικό προσκήνιο τα τελευταία χρόνια. Κεντρικός σκοπός της είναι η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, η άρση του αποκλεισμού, του στιγματισμού και των διακρίσεων, προκειμένου αυτό να μπορεί να παρέχει ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης με συστηματικό τρόπο σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά (Ainscow, 2020). Η πρόσφατη ένταξη προσφύγων μαθητών και μαθητριών στα σχολεία, η συστηματική διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων των μαθητών, οι μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία, δημιουργούν την επιτακτική ανάγκη της συμπερίληψης στην πράξη (Ainscow, 2020), προκειμένου το σχολείο να ευθυγραμμίζεται με τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η «ψυχή» του εκπαιδευτικού συστήματος, ο/η εκπαιδευτικός, και αυτό διότι, σύμφωνα με τους Schulz & Carpenter (1995), τρεις παράμετροι είναι απαραίτητες προκειμένου ένα

αποτελεσματικό περιβάλλον συμπερίληψης να είναι αποτελεσματικό: α) οι στάσεις των εκπαιδευτικών, β) οι προσδοκίες τους και γ) οι δεξιότητές τους (Fazal, 2012). Συνεπώς, η θετική στάση τους ως προς τη συμπερίληψη και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους είναι δύο βασικοί παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να διευκολύνουν την επιτυχή καθιέρωση/εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη.

Στην παρούσα έρευνα, παρουσιάζεται αρχικά μία επικαιροποιημένη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετική με τις έννοιες «συμπερίληψη» και «αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη συμπερίληψη», καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Για τις ανάγκες αυτής της επισκόπησης, αναζητήσαμε την πρόσφατη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία χρησιμοποιώντας τρεις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων: Scopus, ERIC και Google Scholar. Χρησιμοποιήσαμε λέξεις-κλειδιά όπως «συμπερίληψη», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «αυτοαποτελεσματικότητα» ελληνιστί και αγγλिसί, σε συνδυασμό με όρους όπως «στάσεις», «αντιλήψεις» και «επιδράσεις». Αξιοποιήθηκαν, επίσης, οι ενδοκειμενικές αναφορές των άρθρων για την εύρεση περισσότερων πρόσφατων μελετών. Στην παρούσα επισκόπηση έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν ερευνητικά αποτελέσματα της τελευταίας δεκαετίας, καθώς και πρόσφατες μετα-αναλύσεις.

Στη συνέχεια, διερευνώνται οι στάσεις 150 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης—στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο— ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις τής αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Η συνεισφορά τής παρούσας έρευνας έγκειται συγκεκριμένα στα εξής: Α) Παρουσιάζει μία βιβλιογραφική επισκόπηση των πιο πρόσφατων ερευνών σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και τις αντιλήψεις τους ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Β) Αναδεικνύει τη σημαντικότητα της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και των τριών συνιστωσών της -ως ατομικού παράγοντα- που ευνοεί τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και κατ' επέκταση την εφαρμογή της. Γ) Διερευνά παράγοντες που ευνοούν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη. Δ) Επιχειρεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο, παρέχοντας νέα δεδομένα και εμπλουτίζοντας παράλληλα την ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη σχέση τής αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και των στάσεων ως προς τη συμπερίληψη.

Η έρευνα, επίσης, μπορεί να λειτουργήσει ως «εργαλείο» για την επιστημονική κοινότητα και τους σχολικούς οργανισμούς, ώστε να αξιολογήσουν ατομικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη συμπερίληψη, ενώ τους επιτρέπει, με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται, να προτείνουν νέες πρακτικές για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την ανάπτυξη αποτελεσματικών συμπεριληπτικών σχολείων.

1.1. Η έννοια της συμπερίληψης

Η έννοια της συμπερίληψης καταγράφεται στη βιβλιογραφία και ως συνεκπαίδευση ή εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Περισσότερο, όμως, χρησιμοποιείται ο όρος «συμπερίληψη» (inclusion) που περιγράφει την πρακτική της εκπαίδευσης μαθητριών και μαθητών κυρίως με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους, σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Ainscow, 1999). Επιπλέον, οι Ainscow κ.ά. (2006) την ορίζουν ως τη μείωση των εμποδίων στη μάθηση, την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών και την αύξηση της ικανότητας του σχολείου να «φιλοξενεί» όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις διαφορές τους.

Υπάρχουν, βέβαια, πολλοί διαφορετικοί ορισμοί της συμπερίληψης, που απασχολούν την εκπαιδευτική έρευνα, τις μεταρρυθμίσεις και την εφαρμογή πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι Göransson και Nilholm (2014) συνέθεσαν βασικές ερμηνείες της συμπερίληψης, οδηγώντας σε τέσσερις ποιοτικά διαφορετικούς ορισμούς: Α) Ορίζεται ως η «τοποθέτηση» μαθητών με αναπηρία ή που χρειάζονται ειδική υποστήριξη σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Β) Ορίζεται ως η διαχείριση και ικανοποίηση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών αναγκών μαθητών με αναπηρία ή που χρειάζονται ειδική υποστήριξη. Γ) Ορίζεται ως η διαχείριση και ικανοποίηση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών αναγκών όλων των μαθητών. Δ) Ορίζεται ως η δημιουργία κοινοτήτων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Krischler, Powell & Pit-Ten Cate, 2019).

Κεντρικός στόχος της συμπερίληψης είναι η συνολική αναδιαμόρφωση και αναδιάρθρωση του σχολείου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται επαρκώς και αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξαιρέτως όλων των παιδιών (Σούλης, 2002). Πολλές φορές, βέβαια, όπως παρατηρείται και από τους ανωτέρω ορισμούς, υπάρχει στενή εστίαση στη συμπερίληψη για μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, οπότε μπορεί να θεωρηθούν οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και η αναπηρία ως η μοναδική αιτία των δυσκολιών των μαθητών, και να αγνοηθούν άλλοι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη δημιουργία εμποδίων που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στη μάθηση (Booth & Ainscow, 2002· Florian & Spratt, 2013), όπως είναι η γλώσσα και εθνικότητα, τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Ainscow & Messiou, 2018· Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2021). Δυσκολίες, επίσης, αντιμετωπίζουν ως προς την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους ακόμη και τα χαρισματικά παιδιά, λόγω του γεγονότος ότι δεν υπάρχει ένα οργανωμένο και συστηματικό πλαίσιο (Pardeck & Murphy, 2018). Να τονιστεί, βέβαια, ότι δικαίως έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικές με τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία, διότι δεν είναι εύκολο το εγχείρημα, όπως ακόμη είναι απαραίτητες πολλές προϋποθέσεις, ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψή τους (Norwich, 2020). Συμπερασματικά, η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο στους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία, αλλά όλους τους μαθητές, που μπορούν να εκπαιδευτούν σε ένα σχολείο χωρίς να υπάρχει κανένας απολύτως αποκλεισμός.

1.2. Οι επιδράσεις της συμπερίληψης

Όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία, η συμπερίληψη αποτελεί μία δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία (Norwich, 2000). Μέχρι και σήμερα, εντοπίζονται μελέτες, καθώς και μετα-αναλύσεις, οι οποίες εξετάζουν τις πιθανές επιδράσεις της συμπερίληψης στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία (Dyson, Howes & Roberts 2002· Waldron & McLeskey 2010a· Dalgaard et al, 2022· Ruijs & Peetsma, 2009). Κάποιοι καταδεικνύουν ξεκάθαρα τη θετική συνεισφορά της (Oh-Young & Filler, (2015), ενώ κάποιοι ερευνητές φαίνεται να είναι πιο «συγκρατημένοι» (Dalgaard et al, 2022).

Συγκεκριμένα, η μετα-ανάλυση των Oh-Young & Filler (2015) αναφέρει ότι οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελήθηκαν μαθησιακά, όταν εκπαιδεύτηκαν σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Τα αποτελέσματα της συστηματικής ανασκόπησης των Ruijs & Peetsma (2009) δείχνουν ουδέτερες έως θετικές επιδράσεις της συμπερίληψης. Ειδικότερα, όσον αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές φαίνεται να είναι καλύτερες στις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, πρόσφατη μετα-ανάλυση των Dalgaard et al (2022) δείχνει ότι δεν υπάρχουν αξιοσημείωτες επιδράσεις της συμπερίληψης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, όπως αυτές μετρήθηκαν με βάση τα αποτελέσματα στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και στη συνολική ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών.

Σχετικά με τις κοινωνικές επιδράσεις της συμπερίληψης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να έχουν λιγότερο ευνοϊκή κοινωνική θέση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ruijs & Peetsma, 2009). Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Υπάρχουν διαχρονικές μελέτες, που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ από τους Baer, Daviso, Flexer, McMahan Queen & Meindl (2011) και Flexer, Daviso, Baer, McMahan Queen & Meindl (2011), οι οποίες δείχνουν ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές, που εκπαιδεύονται σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, είναι πιο πιθανό να προχωρήσουν και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η διεθνής έρευνα έχει, επίσης, αξιολογήσει τα αποτελέσματα της συμπερίληψης για τις μαθήτριες και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το 2007, όπως αναφέρουν στην επισκόπηση τους οι Hehir et al (2016), ερευνητές από το Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ εξέτασαν συστηματικά ένα σύνολο μελετών που επικεντρώθηκαν στις επιδράσεις της συμπερίληψης σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή επίδοσή τους βελτιώθηκε (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007). Το παραπάνω εύρημα ευθυγραμμίζεται σε έναν βαθμό με αυτό των Dyssegaard & Larsen (2013) (μετα-ανάλυση), καθότι επιβεβαιώθηκε ότι η ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδος των μαθητών τυπικής ανάπτυξης δεν παρεμποδίζεται όταν οι μαθητές με αναπηρίες περιλαμβάνονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Άλλη συστηματική επισκόπηση φανερώνει κυρίως θετικές ή ουδέτερες επιδράσεις της συμπερίληψης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με τυπική ανάπτυξη

στις μικρές τάξεις, ενώ ουδέτερη ή αρνητική επίδραση στις μεγαλύτερες τάξεις. Επιπλέον, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν ωφεληθεί κοινωνικά στις τάξεις συμπερίληψης. Η επίδραση τής συμπερίληψης αφορούσε στη μείωση του φόβου, της εχθρότητας, της προκατάληψης και των διακρίσεων, καθώς και στην ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας (Kart & Kart, 2021).

Συμπερασματικά, υπάρχουν αρκετά ενθαρρυντικά ευρήματα. Το γεγονός ότι υπάρχουν και ευρήματα, τα οποία δεν δείχνουν άμεσες επιδράσεις τής συμπερίληψης, αυτό δεν έχει να κάνει με την αξία της, η οποία είναι αδιαμφισβήτητη, αλλά με τον τρόπο που πρέπει να εφαρμόζεται. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να διερευνήσουν τις επιδράσεις διαφορετικών ειδών ενταξιακής εκπαίδευσης για παιδιά με διαφορετικά είδη ειδικών αναγκών, ώστε να διευρυνθεί η βάση γνώσεων σχετικά με το τι λειτουργεί και για ποιον (Dalgaard et al, 2022). Είναι, επομένως, αναγκαία η συνεχής έρευνα, για να κατανοήσουμε καλύτερα τις δυνατότητες τής συμπερίληψης και να διασφαλίσουμε ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης. Προς αυτή την κατεύθυνση, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη.

1.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη

Υπάρχουν αρκετές μελέτες από διάφορες χώρες, οι οποίες εστιάζουν στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και φανερώνουν αποκλίνοντα ευρήματα. Μερικές από αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη (Subban & Sharma, 2006· Idol, 2006· Khochen & Radford, 2011· Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic & Djigic, 2011). Από την άλλη, κάποιες μελέτες ανέδειξαν αρνητικές στάσεις (Rakar & Kaczmarek, 2010· Hofman & Kilimo, 2014). Οι Gaad & Khan (2007) διεπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούν κάποιες φορές αρνητική στάση, επικαλούμενοι την έλλειψη δεξιοτήτων τους και τον μεγάλο διδακτικό φόρτο, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Σε μία ενδελεχή πρόσφατη μελέτη, αυτή των Lindner, Schwab, Emara & Avramidis (2023) αναλύθηκαν 36 προηγούμενες σχετικές μελέτες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να έχουν ουδέτερη στάση ως προς τη συμπερίληψη. Ειδικότερα, η στάση ως προς τη συμπερίληψη εξαρτάται από τον τύπο αναπηρίας των μαθητών. Συνακόλουθα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να ευνοούν σε σημαντικό βαθμό την ένταξη-συμπερίληψη όλων των μαθητών (Lindner, Schwab, Emara & Avramidis, 2023). Σε μία άλλη πρόσφατη έρευνα, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (32,8%) πιστεύει ότι η συμπερίληψη ήταν χρήσιμη για τα παιδιά με αναπηρίες (29,7%), ενώ ένας στους τέσσερις (25,0%) πιστεύει ότι η συμπερίληψη δεν είναι ωφέλιμη (Radojlovic et al, 2022).

Στο ελληνικό πλαίσιο φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρατούν θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη (Γερακιώτη & Λουάρη, 2023· Δερμεντζή, 2021). Ωστόσο, η Παναγιωτοπούλου (2014), στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας, τονίζει emphatically ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διάκινται πιο θετικά απέναντι

στο θεωρητικό μέρος της συμπερίληψης, παρά σε πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της.

Πέρα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη, οι οποίες ευνοούν την αποτελεσματική συμπερίληψη, είναι σημαντικό να διερευνηθούν επιπλέον ατομικοί και οργανωσιακοί παράγοντες, προκειμένου να διευκολυνθεί η εφαρμογή της. Μεταξύ των ατομικών παραγόντων είναι και η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

1.4. Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μία έννοια που ο Bandura (1997, σ.3) περιέγραψε ως την πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του «να οργανώνει και να εκτελεί τις δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων επιτευγμάτων». Η αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου σε έναν συγκεκριμένο τομέα μπορεί να επηρεάσει τον καθορισμό των στόχων του, την προσπάθειά του και, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες, την ανθεκτικότητα και την επιμονή του (Bandura, 1997· Pajares & Schunk, 2001, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022).

Στο πεδίο της συμπερίληψης, αποτελεί για τους ερευνητές μία «τριδιάστατη» έννοια (Park, Dimitrov, Das & Gichuru 2016· Sharma, Loreman & Forlin (2012), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης συμπεριληπτικών πρακτικών, στη ικανότητα διαχείρισης των μαθητών σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον και στην ικανότητα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς για την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη. Παρόμοια, η Κατάκη (2017) αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν περιορίζεται μόνο στην εφαρμογή καλών συμπεριληπτικών πρακτικών, αλλά περιλαμβάνει και άλλες ικανότητες-διαστάσεις, όπως η διαχείριση της τάξης και η αποτελεσματικότητα στη συνεργασία. Οι τρεις αυτές διαστάσεις-συνιστώσες της έχουν μελετηθεί σε κάποιον βαθμό, όπως προκύπτει, στο ελληνικό συγκείμενο, ωστόσο κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνησή τους, καθότι, λόγω των συνεχών αλλαγών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι σημαντικό να ελέγχονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Πρόσφατη διεθνής μελέτη αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποτελεσματικοί ως προς τη διαχείριση συμπεριληπτικών τάξεων (Friesen et al, 2023) κι έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να συνεργαστούν με συναδέλφους και ειδικούς επαγγελματίες για τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Ωστόσο, υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στις ικανότητές τους να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία τους και να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές (Παναγιωτοπούλου, 2014).

Ακόμα, όπως διαφάνηκε από την έρευνα, το φύλο, η διδακτική εμπειρία, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών, η κατάρτιση, η συνεργασία και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο τις στάσεις όσο και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, οι Pas,

Bradshaw & Hershfeldt (2012) δεν διαπίστωσαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο επίπεδο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Στο γενικότερο πλαίσιο, αποδείχθηκε ότι η ηλικία συσχετίζεται επίσης θετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Wirmayani & Kurniawati, 2021). Όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία του εκπαιδευτικού, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποτελεσματικότητά του.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να έχουν υψηλή αποτελεσματικότητα, επειδή έχουν περισσότερες γνώσεις και κατάρτιση που σχετίζονται με την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης (Wirmayani & Kurniawati, 2021). Ωστόσο, αρκετές μελέτες έχουν δείξει το αντίθετο, δηλαδή ότι το επίπεδο εκπαίδευσης δεν σχετίζεται πάντα με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Wirmayani & Kurniawati, 2021). Ερευνητές αναφέρουν ότι η διαφορετική ποιότητα στο πλαίσιο σύντομης κατάρτισης στη συμπερίληψη επηρέασε την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Συγκεκριμένα, οι Parsons, Miller & Deris (2016) σημείωσαν ότι η κατάρτιση στη διαχείριση της συμπερίληψης και η συμμετοχή τους σε πανεπιστημιακά μαθήματα στην ειδική αγωγή, επηρέασαν θετικά την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ακόμη, η πλειονότητα των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα επισκόπηση (43 από τις 71 μελέτες) ανέφεραν ότι η εμπειρία αλληλεπίδρασης με άτομα με αναπηρία (μέσω της οικογένειας, της φίλιας ή της εργασίας) ήταν σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητα στη συμπερίληψη. Παρατηρήθηκε ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο προσωπικής αλληλεπίδρασης με άτομα με αναπηρία, τόσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση μιας τάξης χωρίς αποκλεισμούς.

Ταυτόχρονα, στοιχείο που εν τέλει αποδεικνύεται καθοριστικός παράγοντας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι το στυλ του διευθυντή, ο οποίος, όπως διαφάνηκε, μπορεί να επιδράσει καθοριστικά στην ψυχολογία τους και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητά τους (Κουλλαπή & Λύρα, 2020).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Όσοι έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ως εκπαιδευτικοί, μπορεί να βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους (Zakariya, 2020, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022), χαμηλότερα επίπεδα άγχους και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις ενδεχομένως δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών (Zee & Koomen, 2016, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022). Η πεποίθηση ενός εκπαιδευτικού για τις διδακτικές του ικανότητες μπορεί, επίσης, να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τα κίνητρα των μαθητών του και να σχετίζεται θετικά με την επίδοσή τους (Zee & Koomen, 2016, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί θετικά με τη διδακτική «ποιότητα» των εκπαιδευτικών, όπως οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και το υποστηρικτικό κλίμα της τάξης (Burić & Kim, 2020, όπ. αναφ. στο Woodcock et al, 2022). Ως εκ τούτου, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει επιδράσεις και ως προς τη διαχείριση της συμπερίληψης (Woodcock et al, 2022).

2. Η σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη

Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών φαίνεται να συνδέεται με τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη, ήτοι τεκμηριώνεται ερευνητικά η μεταξύ τους σχέση. Ορισμένες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να κρατήσουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη (Savolainen et al., 2020· Woodcock & Jones, 2020· Ozokcu, 2017). Η σχέση φαίνεται πως είναι αμφίδρομη, χωρίς να διευκρινίζεται ποιο «προηγείται» του άλλου. Σε κάποιες έρευνες η θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη επιδρά θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Woodcock & Jones, 2020). Σε άλλες «προηγείται» η αυτοαποτελεσματικότητα, όπως στη διαχρονική-διασταυρούμενη μελέτη των Savolainen et al (2022), η οποία παρέχει πειστικές αποδείξεις ότι η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση είναι πιθανώς ισχυρότερη από ό,τι το αντίστροφο (Savolainen et al, 2022, σ. 967). Συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί επίσης να είναι πιο πρόθυμοι να συμπεριληφθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με αναπηρία στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και να είναι πιο πρόθυμοι να τους διδάξουν μέσα στη δική τους τάξη (Savolainen et al., 2020).

Οι Sharma & Sokal (2016) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας χρησιμοποίησαν περισσότερες πρακτικές συμπερίληψης (Sharma & Sokal, 2016). Σε μια άλλη πρόσφατη μελέτη, οι Sharma et al. (2021) εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ 390 εκπαιδευτικών, που επιλέχθηκαν από την Αυστραλία, την Ινδία, τον Καναδά και το Χονγκ Κονγκ, διερευνώντας τις στάσεις τους, τις πεποιθήσεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα και παράλληλα τη χρήση και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Η έρευνα διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητά τους. Ακολούθως, οι πεποιθήσεις τους αυτές ήταν οι ισχυρότεροι προγνωστικοί παράγοντες για τη χρήση πρακτικών συμπερίληψης. Επιπλέον, οι Savolainen et al. (2020) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν αρκετά εμπειρικά στοιχεία που καταγράφουν τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των πρακτικών συνεκπαίδευσης, τα οποία καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής προσέγγισης.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο υπάρχει ένα σώμα δεδομένων σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς επίσης και τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη. Ειδικότερα, έχουν εντοπιστεί διπλωματικές εργασίες σχετικές με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές συμπερίληψης που εφαρμόζουν (Κουλλαπή & Λύρα, 2020· Παναγιωτοπούλου, 2014). Αυτές οι εργασίες καταγράφουν την ισχυρή σχέση ανάμεσα στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας

των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη (Παναγιωτοπούλου, 2014).

3. Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Καταρχάς, τα ευρήματα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη είναι αποκλίνοντα και επομένως μία έρευνα για την ελληνική περίπτωση, όπως η παρούσα, πιθανόν να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο και στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας. Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται, επίσης, στο γεγονός ότι είναι σημαντικό να διερευνηθεί η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των θετικών στάσεων τους ως προς τη συμπερίληψη, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Savolainen, Malinen & Schwab 2022). Ακόμη, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι τρεις συνιστώσες της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως καταγράφονται και προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Park, Dimitrov, Das & Gichuru, 2016). Επομένως, όσο περισσότερα δεδομένα υπάρχουν για τη σχέση ανάμεσα στις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη και την αντίληψή τους ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τόσο περισσότερο θα αποτελεί αδήριτη ανάγκη η συστηματική επιμόρφωση και η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με σκοπό την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη. Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζονται και άλλοι επιμέρους παράγοντες, όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπερίληψης, καθώς και η εμπειρία τους.

4. Μέθοδος

Πρόκειται για ποσοτική έρευνα, η οποία διενεργήθηκε τον Ιούνιο του 2023, με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου (Robson, 2007). Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, εργασιακά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, καθώς και δύο κλίμακες μέτρησης των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της συμπερίληψης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βολική δειγματοληψία σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Creswell, 2011). Το σφάλμα εκτίμησης, για το δείγμα μας, σε επίπεδο σημαντικότητας 95%, είναι αρκετά μεγάλο (6%), ωστόσο οι απαντήσεις 150 συμμετεχόντων και συμμετεχουσών μπορούν να παράσχουν αναμφισβήτητη χρήσιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα (Creswell, 2011).

4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπερίληψης. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

1. Ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη (οι στάσεις τους);
2. Ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της (η αντίληψή τους);
3. Εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις υπό διερεύνηση μεταβλητές και τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων;
4. Εντοπίζονται συσχετίσεις μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών;

4.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 128 ήταν γυναίκες (ποσοστό 85,3%) και οι 22 ήταν άντρες (ποσοστό 14,7%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (84%) και το 16% ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Οι 14 εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών (9,3%), οι 55 (36,7%) ήταν 31-40 ετών, οι 38 (ποσοστό 25,3%) 41-50 ετών και οι 43 συμμετέχοντες (28,7%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω. Ποσοστό 23,3% έχει εργαστεί σε τμήμα ένταξης, ενώ ποσοστό 62,7% (94 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες) έχει παρακολουθήσει σεμινάριο/σεμινάρια σχετικά με τη συμπερίληψη.

4.3. Κλίμακες μέτρησης

A) Στάσεις ως προς τη συμπερίληψη

Αξιοποιήθηκε η κλίμακα των Sharma & Jacobs (2016) (Attitudes towards Inclusion Scale, AIS), η οποία περιλαμβάνει 10 δηλώσεις. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις αναφέρονται στον βαθμό συμφωνίας και διαφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης, αν είναι ωφέλιμη για όλους τους μαθητές, αν τους ωφελεί ακαδημαϊκά και αν πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, πρέπει να διδάσκονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη (Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν υψηλός ($\alpha = .815$).

B) Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών

Η κλίμακα TEIP (The Teacher Efficacy for Inclusive Practices) έχει σχεδιαστεί για να μετρήσει την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε αυτή των Park, Dimitrov, Das & Gichuru (2016), η οποία υιοθετεί όλες τις δηλώσεις των Sharma, Loreman & Forlin (2012). Οι ερευνητές προχώρησαν σε μία εκ νέου παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να επιβεβαιώσουν τις τρεις υποκλίμακες-διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας. Να σημειωθεί ότι η ανάλυση των τριών πα-

ραγόντων επιβεβαιώνεται και για την ελληνική έκδοση από τους Vogiatzi, Charitaki, Kourkoutas & Forlin (2022). Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις αναφέρονται στον βαθμό συμφωνίας και διαφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς τις τρεις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας (εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, τη διαχείριση μαθητών και κατ' επέκταση της σχολικής τάξης και την αποτελεσματικότητα στη συνεργασία με άλλους ειδικούς, αλλά και γονείς, στο σχολικό πλαίσιο). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της συνολικής κλίμακας ήταν υψηλός ($\alpha=.897$), ενώ εξίσου υψηλοί ήταν οι δείκτες για τις τρεις υποκλίμακες: αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών ($\alpha=.770$), β) αποτελεσματικότητα στη συνεργασία ($\alpha=.792$), και γ) αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς ($\alpha=.883$).

4.4. Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των πρωτογενών ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο Ανάλυσης για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), και συγκεκριμένα η έκδοση 23. Έγιναν αρχικά αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, προκειμένου να διερευνηθούν οι μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και τα ποσοστά συμφωνίας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί παραμετρικοί έλεγχοι, μετά τον έλεγχο κανονικότητας κατανομών του δείγματος, προκειμένου να εξεταστούν πιθανές διαφοροποιήσεις (T-test και One-Way Anova), και έγιναν έλεγχοι για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις (Pearson's correlations) ανάμεσα στις υπό διερεύνηση μεταβλητές.

5. Αποτελέσματα

Πίνακας 1: Μέσες τιμές των μεταβλητών

Μεταβλητές	N	M	T.A.
ΣΣ	150	3,81	,60
ΑΑ (σύνολο)	150	4,12	,51
ΑΑΔΣΠ	150	4,07	,58
ΑΑΔΣ	150	4,14	,65
ΑΑΣ	150	4,16	,59

* ΣΣ= Στάσεις ως προς τη Συμπερίληψη, ΑΑ=Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα, ΑΑΔΣΠ=Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών, (ΑΑΔΤ)=Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, ΑΑΣ=Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία.

Οι συμμετέχοντες εκφράζονται θετικά ως προς τη συμπερίληψη των μαθητριών και μαθητών (M.T.= 3,81, T.A.=0,6), όπως ακόμη εκφράζονται σαφώς θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της συμπερίληψης (M.T.= 4,12,

Τ.Α.=0,51). Ως προς τις τρεις διαστάσεις της, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται εξίσου θετικά ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Μ.Τ.= 4,07, Τ.Α.=0,58), τη διαχείριση των μαθητών (Μ.Τ.= 4,04, Τ.Α.=0,65) και τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς προσανατολισμένης στην αποτελεσματική συμπερίληψη (Μ.Τ.= 4,16, Τ.Α.=0,59).

Πίνακας 2: Έλεγχος διαφοροποίησης ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων

	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	N	M	T.A.
ΑΑ	ΝΑΙ	94	4,21	,47
	ΟΧΙ	56	3,98	,54
ΑΑΔΣΠ	ΝΑΙ	94	4,16	,54
	ΟΧΙ	56	3,93	,64
ΑΑΣ	ΝΑΙ	94	4,28	,54
	ΟΧΙ	56	3,96	,63

* ΑΑ= Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα, ΑΑΔΣΠ=Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών, ΑΑΣ=Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία.

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και τις δύο από τις τρεις συνιστώσες της, και την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων (εκπαίδευσής τους) για τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη συμπερίληψη, εκφράζονται πιο θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών και τη συνεργασία με γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς – ειδικούς παιδαγωγούς (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 3: Έλεγχος διαφοροποίησης ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και την υπηρετήση σε τμήμα ένταξης

	ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	N	M	T.A.
ΑΑ	ΝΑΙ	35	4,28	,45
	ΟΧΙ	115	4,07	,51
ΑΑΔΣΠ	ΝΑΙ	35	4,27	,51
	ΟΧΙ	115	4,01	,59
ΑΑΣ	ΝΑΙ	35	4,40	,55
	ΟΧΙ	115	4,09	,59

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και τις δύο από τις τρεις διαστάσεις της, και την εργασιακή εμπειρία τους σε τμήμα ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εργαστεί σε τμήμα ένταξης, εκφράζονται πιο θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών και στη συνεργασία (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 4: Pearson's Συσχετίσεις

Μεταβλητές	Συμπερίληψη	ΑΑ (σύνολο)	ΑΑΕΣ	ΑΑΔΣ	ΑΑΣ
Συμπερίληψη	-				
ΑΑ (σύνολο)	,406**	-			
ΑΑΕΣ	,340**	,837**	-		
ΑΑΔΣ	,311**	,825**	,515**	-	
ΑΑΣ	,366**	,838**	,598**	,513**	-

* Συντομεύσεις: Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα (ΑΑ), Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (ΑΑΕΣ), Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (ΑΑΔΤ), Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία (ΑΑΣ).

Βρέθηκαν μέτριες συσχετίσεις ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της συμπερίληψης ($r=,406$, $P<0,001$). Ειδικότερα βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των στάσεων ως προς τη συμπερίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών ($r=,340$, $P<0,001$), την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της τάξης ($r=,311$, $P<0,001$) και την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία ($r=,366$, $P<0,001$).

Πίνακας 5: Πρόβλεψη των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη από τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας τους: συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα		Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Σημαντ.
	R ² = 0,16	B	Σταθ. σφάλμα	B		P
1	(Σταθερός όρος)	2,277	0,325	0,366	7,005	<0,001
	Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία	0,370	0,077		4,782	
2	(Σταθερός όρος)	1,964	0,358		5,487	<0,001
	Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία	0,255	0,095	0,253	2,675	
	Αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών	0,194	0,097	0,189	2,004	

Η ανάλυση βηματικής παλινδρόμησης προκρίνει, σε ποσοστό 16%, ως προβλεπτικούς παράγοντες για τη θετική στάση τους ως προς τη συμπερίληψη, την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία και στη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών.

6. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα, σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οδηγείται στα εξής συμπεράσματα:

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αποκαλύπτουν ότι συνολικά οι εκπαιδευτικοί έδειξαν πάνω από το μέσο όρο ευνοϊκές στάσεις για τη συμπερίληψη και αρκετά υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπερίληψης στις τάξεις τους. Παράγοντες που επηρέασαν σημαντικά τη στάση τους ως προς τη συμπερίληψη ήταν η ενήμερωση/επιμόρφωσή τους σε ζητήματα συμπερίληψης και η αλληλεπίδρασή τους με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο τμήμα ένταξης. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη αποκάλυψε μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ στάσεων και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη. Ειδικότερα:

A) Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς τη συμπερίληψη των μαθητριών και μαθητών (Subban & Sharma, 2006 · Idol, 2006 · Khochen & Radford, 2011 · Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic & Djigic, 2011). Όμως, δεν επιβεβαιώνεται απόλυτα από άλλες μελέτες (Radojlovic, 2022 · Γερακιώτη & Λουάρη, 2023 · Δερμεντζή, 2021), καθότι όπως προαναφέρθηκε, τα ευρήματα από σχετικές έρευνες είναι αποκλίνοντα. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι

οι εκπαιδευτικοί κρατούν θετική στάση, ωστόσο, αυτή η στάση είναι σε θεωρητικό επίπεδο (Παναγιωτοπούλου, 2014), καθώς δεν υπήρχε σχετικό ερώτημα αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης (Lindner, Schwab, Emara & Avramidis, 2023· Παναγιωτοπούλου, 2014). Επομένως, είναι απαραίτητη η αξιοποίηση μεικτών ερευνητικών μεθόδων, προκειμένου να αποκτήσουμε πιο σαφή εικόνα σχετικά με αυτό το θέμα.

- Β) Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, στη διαχείριση της τάξης και στη διαχείριση της συνεργασίας με γονείς και συναδέλφους (Friesen et al, 2023). Το εύρημα αυτό έχει διττή ερμηνεία. Από τη μία, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους και τις διδακτικές δυνατότητές τους, και με το παραγόμενο έργο τους σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές τους. Από την άλλη, ορισμένες φορές οι συμμετέχοντες σε έρευνες δίνουν αρεστές απαντήσεις και κοινωνικά αποδεκτές, προκειμένου να «θωρακίσουν» τον εαυτό τους.
- Γ) Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Πέραν της ειδικότητας, όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι η συμπερίληψη είναι το ζητούμενο για τα σχολεία.
- Δ) Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και τις στάσεις ως προς τη συμπερίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Pas, Bradshaw & Hersfeldt, 2012). Όσον αφορά στην ηλικία, αντίστοιχα δεν βρέθηκε διαφοροποίηση, εύρημα το οποίο δεν συμφωνεί με τις διαπιστώσεις των Wirmayani & Kurniawati (2021).
- Ε) Οι εκπαιδευτικοί, ο οποίοι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη συμπερίληψη και είχαν εργαστεί σε τμήματα ένταξης, εκφράζονται πιο θετικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους, και κυρίως στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και στην αποτελεσματικότητα στη συνεργασία. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία στην ειδική αγωγή και έχουν επιμορφωθεί σε θέματα συμπερίληψης, τους κάνει να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί (Parsons, Miller & Deris, 2016). Το εύρημα αυτό, σχετικά με την εκπαίδευση, επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι η εκπαίδευση σε θέματα συμπερίληψης διαφοροποιεί την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους (Wray, Sharma & Suban, 2022).
- ΣΤ) Βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στο σύνολο, αλλά και με τις επιμέρους διαστάσεις, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από διεθνείς έρευνες (Savolainen et al, 2020). Περαιτέρω, η ανάλυση βηματικής παλινδρόμησης προκρίνει σε ποσοστό 16%, ως προβλεπτικούς παράγοντες για τη θετική στάση τους ως προς τη συμπερίληψη, την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συνεργασία και τη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών. Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς είναι πιθανό να αλλάξει

τη στάση τους προς τη θετική κατεύθυνση (Savolainen et al, 2020 · Lozano et al, 2024). Το ποσοστό πρόβλεψης δεν είναι μεγάλο, ωστόσο δεν μπορεί να αγνοηθεί και να μην ληφθεί υπόψη από τη στιγμή που διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μέτρια συσχέτιση.

Η παρούσα μελέτη ευθυγραμμίζεται με τα αποτελέσματα σημαντικών ερευνών, δείχνοντας ότι η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη είναι πιθανώς ισχυρότερη από ό,τι το αντίστροφο. Αυτό υποδηλώνει ότι ανεξάρτητα από το φύλο ή τη διδακτική εμπειρία, η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να οδηγήσει στην ανάπτυξη πιο θετικών στάσεων (Savolainen et al, 2020, σ.967). Αναδεικνύεται, συνεπώς, η αναγκαιότητα μιας ουσιαστικής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί η ενίσχυση των παραγόντων που επιδρούν θετικά στα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (Κουλαπή & Λύρα, 2020). Αυτό είναι και το βασικό εύρημα της έρευνας, καθώς φαίνεται πως η ικανότητα να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί με συναδέλφους, με άλλες ειδικότητες και φυσικά με τους γονείς, όπως ακόμη να διαχειριστούν συμπεριληπτικές πρακτικές, βελτιώνει τη στάση τους ως προς τη συμπερίληψη. Επομένως, η συχνή και συστηματική επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη. Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι κάποιες φορές η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να θεωρείται ήσσονος σημασίας, να μην δίνεται μεγάλη σημασία σε αυτήν, και να «θυσιάζεται» στον βωμό της γραφειοκρατικής αντίληψης που διέπει το ελληνικό σχολείο, με το σχολείο να διατηρεί μία τυπική σχέση με τους γονείς, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική σχέση. Το σημαντικό είναι να γίνουν οι γονείς συνεργάτες και οι εκπαιδευτικοί συνοδοιπόροι στην κοινή προσπάθεια για το καλό του παιδιού.

Σαφώς και θα πρέπει να αναζητηθούν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα, όπως για παράδειγμα η οργανωσιακή υποστήριξη από το σχολείο, καθώς και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και ό,τι άλλο προτείνεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία για τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπερίληψης.

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, μπορεί να συνυπολογιστεί το μικρό δείγμα και η μέθοδος ευκολίας. Μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια μπορεί να περιλαμβάνει την άρση αυτών των περιορισμών, αυξάνοντας τον αριθμό των συμμετεχόντων και προκρίνοντας την περαιτέρω ανάλυση με μεικτές μεθόδους, προκειμένου να προκύψει μία σφαιρικότερη εικόνα.

Σημείωση

1. Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα από τα παραδοτέα μεταδιδακτορικής έρευνας, υπό την επίβλεψη του κ. Κωνσταντίνου Μαλαφάντη, καθηγητή Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας στο ΕΚΠΑ.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) Improving schools, developing inclusion. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M. (2020) Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7-16.
- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018) Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., McMahan Queen, R. & Meindl, R. S. (2011) Students With Intellectual Disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 132-141. <https://doi.org/10.1177/0885728811399090>
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Γερακιώτη, Α. & Λουάρη, Μ. (2023) Στάσεις εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. *International Journal of Educational Innovation*, 5(1), 74-85.
- Creswell, J. W. (2011) *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education International.
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A. & Filges, T. (2022) The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Δερμεντζή, Χ., (2021) Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο γενικό σχολείο: πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002) A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. In *Research evidence in education library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Fazal, R. (2012) Readiness for inclusion in Pakistani schools: Perceptions of school administrators. *International J. Soc. Sci. & Education*, 2(4), 825-832.
- Flexer, R., Daviso, A., Baer, R., McMahan-Queen, R. & Meindl, R. (2011) An epidemiological model of transition and postschool outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(2), 83-94.

- Florian, L. & Spratt, J. (2013) Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*, 119-135.
- Friesen, D., Shory, U. & Lamoureux, C. (2023) The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1), 1-7.
- Gaad, E. & Khan, L. (2007) Primary Mainstream Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector: A Perspective from Dubai. *International Journal of Special Education, 22*(2), 95-109.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2016) *A Summary of The Evidence on Inclusive Education*. Cambridge, MA: Instituto Alana, Harvard Graduate School of Education.
- Hofman, R. H. & Kilimo, J. S. (2014) Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training, 1*(2), 177-198.
- Idol, L. (2006) Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007) The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research, 49*, 365-382.
- Kart, A. & Kart, M. (2021) Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences, 11*(1), 1-13.
- 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 (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). [KatakiChristinaMsc2017.pdf](#)
- Khochen, M. & Radford, J. (2012) Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education, 16*(2), 139-153. doi:10.1080/13603111003671665
- 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/pprej.21163>
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Cate, I. M. P. (2019) What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M. & Avramidis, E. (2023) Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lozano, C. S., Wüthrich, S., Kullmann, H., Knickenberg, M., Sharma, U., Loreman, T., Romano, A., Avramidis, E., Woodcock, S. & Subban, P. (2024) How do attitudes and self-efficacy predict teachers' intentions to use inclusive practices? A cross-national comparison between Canada, Germany, Greece, Italy, and Switzerland. *Exceptionality Education International*, 34(1), 17-41. <https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16803>
- Krischler, M., Powell J.J.P. & Pit-Ten Cate, I.M. (2019) What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648.
- Norwich, B. (2000) Inclusion in Education: From Concepts, Values and Critique to Practice. In H. Daniels (ed.), *Special Education Re-formed: Beyond Rhetoric*. Falmer.
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015) A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- 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.
- Παναγιωτοπούλου, Μ. (2014) Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Στάσεις και Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Pardeck, J.T. & Murphy, J.W. (Eds.) (2018) *Young gifted children: Identification, programming and socio-psychological issues* (1st ed.). Routledge.
- 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, 2-12.
- Parsons, L. D., Miller, H., Deris, A. R. (2016) The effects of special education training on educator efficacy in classroom management and inclusive strategy use for students with autism in inclusion classes. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 8(1), 7-16.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. & Hershfeldt, P. A. (2012) Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Radojlovic J, Kilibarda T, Radevic S, Maricic M, Parezanovic Ilic K, Djordjic M, Colovic S, Radmanovic B, Sekulic M, Djordjevic O, Niciforovic J, Simic Vukomanovic I, Janicijevic K, Radovanovic S. (2022) Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive

- Education. *Front Psychol.*, 13, 891930. doi: 10.3389/fpsyg.2022.891930. PMID: 35602730; PMCID: PMC9121194.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010): Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. (2009) Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Σόρκος Γ. & Χατζησωτηρίου Χ. (2021) Education for Sustainable Inclusion: Teachers' Views on Promoting the Theoretical Model. *Education Sciences*, 1, 7-27.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002) *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τυπωθήτω.
- 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, DOI:10.1080/13603116.2020.1752826
- Sharma, U. & Jacobs, D. K. (2016) Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U. & Sokal, L. (2016) Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. & Loreman, T. (2021) Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: a multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, [103506]. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012) Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Schulz, J. B. & Carpenter, C.D. (1995) *Mainstreaming exceptional students: A guide for classroom teachers* (4th ed). Allyn and Bacon.
- Subban, P. & Sharma, U. (2006) Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S. & Djigic, G. (2011) Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 426-432.
- Vogiatzi, C.A., Charitaki, G., Kourkoutas, E. and Forlin, C. (2022) The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Further Evidence for Construct Validity in Greek-Speaking Teachers. *Prospects*, 52, 387-403.

- Waldron, N. L. & McLeskey, J. (2010a) Inclusive school placements and surplus/deficit in performance for students with intellectual disabilities: Is there a connection? *Life Span and Disability*, 13(1), 29-42.
- Wirmayani, P. & Kurniawati, F. (2021) Factor associated with teacher efficacy toward inclusive practice in Indonesia: the role of perceived school support and demographic variables. *Proceedings of International Conference on Special Education*, 4. Retrieved from <https://publication.seameosen.edu.my/index.php/icse/article/view/226>
- Woodcock, S. & Jones, G. (2020) Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development*, 24, 583-602.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022) Teacher self-efficacy and inclusive education practices: rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Wray, E., U. Sharma, and P. Subban (2022) Factors Influencing Teacher Self-Efficacy for Inclusive Education: A Systematic Literature Review. *Teaching & Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>.
- Zee, M. & Koomen, H. M. (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, 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>