

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**  
**Σχολή Επιστημών Αγωγής**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**  
**ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής»**  
**Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**



## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών ως παράγοντας  
διαμόρφωσης της στάσης τους απέναντι στην αναπηρία και της  
διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τους».

**Επιμέλεια: Γκούτζου Αφροδίτη**

**Ιωάννινα, 2021**

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**  
**Σχολή Επιστημών Αγωγής**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**  
**ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής»**  
**Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Διπλωματική εργασία

«Η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών ως παράγοντας διαμόρφωσης της στάσης τους απέναντι στην αναπηρία και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τους».

**Τριμελής εξεταστική επιτροπή:**

**Επιβλέπων:** Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

*(Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)*

**Μέλος:** Μορφίδη Ελένη

*(Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)*

**Μέλος:** Κυπριωτάκη Μαρία

*(Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστημίου Κρήτης)*

Ιωάννινα, 2021

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

|  |    |
|--|----|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....  | 5  |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....   | 6  |
| ABSTRACT.....  | 7  |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....  | 8  |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....  | 10 |
| ΜΕΡΟΣ Α' .....   | 14 |
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....  | 14 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΗ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ .....                       | 15 |
| 1.1 Προσδιορισμός της έννοιας «μη ρεαλιστική αισιοδοξία» .....   | 15 |
| 1.2.1 Μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία .....                     | 18 |
| 1.2.2 Μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία .....                  | 19 |
| 1.2.3. Μέτρηση .....   | 21 |
| 1.3. Παράγοντες Διαμόρφωσης της Μη Ρεαλιστικής Αισιοδοξίας ..... | 24 |
| 1.4 Αξιολόγηση της Μη Ρεαλιστικής Αισιοδοξίας.....               | 25 |
| 1.4.1. Οι πιθανοί κίνδυνοι της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας .....  | 26 |
| 1.4.2. Το πιθανό όφελος της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας.....      | 27 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ .....           | 29 |
| 2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «στάσεις» .....         | 29 |
| 2.2 Δομή των Στάσεων .....                                       | 31 |
| 2.3 Λειτουργία των στάσεων .....                                 | 32 |
| 2.4 Μέτρηση των στάσεων .....                                    | 32 |
| 2.5 Στάσεις και Συμπεριφορά .....                                | 34 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....                         | 37 |
| 3.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Αυτοαποτελεσματικότητα» .....     | 37 |
| 3.2 Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία Μάθησης .....                     | 38 |
| 3.3 Πηγές Διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας.....           | 40 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.4 Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας .....                                | 43  |
| 3.5 Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα .....                                   | 45  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ .....   | 50  |
| 4.1 Έρευνες σχετικές με μη ρεαλιστική αισιοδοξία .....                       | 51  |
| 4.2. Έρευνες σχετικές με τις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία.....     | 58  |
| 4.3. Έρευνες σχετικές με την Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ..... | 63  |
| 4.3.1. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και φύλο.....                    | 64  |
| 4.3.2. Αυτοαποτελεσματικότητα και επίπεδο σπουδών.....                       | 64  |
| 4.3.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και διδακτική εμπειρία.....                    | 65  |
| ΜΕΡΟΣ Β΄:.....   | 76  |
| ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....  | 76  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....                                     | 77  |
| 5.1 Σκοπός και Σπουδαιότητα της Έρευνας .....                                | 77  |
| 5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα .....   | 78  |
| 5.3 Δείγμα της Έρευνας .....   | 79  |
| 5.4 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων .....                          | 80  |
| 5.5 Ερευνητικά εργαλεία .....  | 80  |
| 5.6 Στατιστική Επεξεργασία .....   | 84  |
| 6. Αποτελέσματα ανάλυσης.....  | 88  |
| 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....   | 113 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....                                    | 119 |
| 8.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα - Εκπαιδευτικές Συνεπαγωγές .....        | 121 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....  | 123 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....   | 146 |

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων την περίοδο 2020-2021. Με τη διεκπεραίωση της μελέτης, κρίνεται απαραίτητο να δοθούν ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν με την στήριξή τους στην ολοκλήρωσή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της παρούσης διπλωματικής εργασίας Καθηγητή κ. Σούλη Σπυρίδωνα-Γεώργιο για την πολύτιμη καθοδήγησή του, τις ουσιαστικές και εποικοδομητικές συμβουλές του και την άριστη συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Επιπλέον, τον ευχαριστώ για όλες εκείνες τις ώρες που ασχολήθηκε με τη διπλωματική εργασία μου, άκουσε τους προβληματισμούς μου και με βοήθησε να αντιμετωπίσω με ψυχραιμία τα εμπόδια που ανέκυψαν.

Ευχαριστώ, επίσης, την καθηγήτρια κα Μορφίδη Ελένη η οποία με τις συμβουλές της και τις γνώσεις της συνέβαλε στη βελτίωση της μελέτης, καθώς και την καθηγήτρια κα Κυπριωτάκη Μαρία η οποία δέχτηκε με χαρά να συμμετέχει στην αξιολόγησή της.

Ειδικότερα, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα και αφιέρωσαν χρόνο συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια αυτής της δύσκολης και απαιτητικής περιόδου με την Πανδημία Covid 19 που διανύσαμε. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους Διευθυντές των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων των Ιωαννίνων που δέχτηκαν να συνεργαστούν και να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς. Η συμβολή τους ήταν καθοριστική για την πορεία της έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου και τους αγαπημένους μου ανθρώπους για την υπομονή και τη στήριξή τους, οι οποίοι από την πρώτη στιγμή βρισκόταν στο πλευρό μου και στήριξαν τις επιλογές μου. Μέσα από τη στήριξή τους συνέβαλαν και εξακολουθούν να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων μου και την εξέλιξή μου.

Γκούτζου Αφροδίτη, 2021

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μία έννοια η οποία συναντάται τα τελευταία χρόνια σε πολλές έρευνες και βιβλιογραφίες είναι η «μη ρεαλιστική αισιοδοξία». Ο όρος αυτός ουσιαστικά αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να πιστεύουν ότι είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν αρνητικά γεγονότα και πιο πιθανό να βιώσουν θετικά γεγονότα από ό,τι άλλα άτομα. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να μελετηθεί αν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία μπορεί να επηρεάσει τη στάση των ειδικών παιδαγωγών απέναντι στους μαθητές τους και την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα τους. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την πραγματοποίηση της έρευνας είναι η ποσοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, μοιράστηκε ερωτηματολόγιο σε 521 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 278 (53.4%) εργάζονται σε σχολεία γενικής αγωγής και οι υπόλοιποι 243 (46.6%) σε ειδικής αγωγής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξοι όσον αφορά το μέλλον και αυτό έχει επιπτώσεις στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** Αυτοαποτελεσματικότητα, Εκπαίδευση, Μη Ρεαλιστική Αισιοδοξία, Στάση Εκπαιδευτικών, Αναπηρία.

**“The unrealistic optimism of Special Educators as a factor in shaping their attitude towards disability and their teaching self-efficacy”**

**ABSTRACT**

One concept that has been encountered in recent years in many studies and literature is "unrealistic optimism". This term basically refers to the tendency of people to believe that they are less likely to experience negative events and more likely to experience positive events than other people. The purpose of this research paper is to study whether unrealistic optimism can affect the attitude of special educators towards their student's disability and their teaching self-efficacy. The method used to conduct the survey is quantitative and the research tool used is the questionnaire. Specifically, a questionnaire was distributed to 521 teachers, of whom 278 (53.4%) work in general education schools and the remaining 243 (46.6%) in special education. The results of the research show that most teachers tend to be unrealistically optimistic about the future and this has an impact on their teaching self-efficacy.

**Keywords:** Self-efficacy, Education, Unrealistic Optimism, Teacher attitude, Disability.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μη ρεαλιστική αισιοδοξία (unrealistic optimism) θεωρείται ως μία από τις σημαντικότερες ψυχολογικές κατασκευές που επηρεάζουν την ανθρώπινη ψυχοσύνθεση και συμπεριφορά. Ο Weinstein (1980) εισήγαγε την έννοια της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας, η οποία αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να πιστεύουν ότι είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν αρνητικά γεγονότα και πιο πιθανό να βιώσουν θετικά γεγονότα από ό,τι άλλα άτομα (Weinstein, 1980). Η μη ρεαλιστική αισιοδοξία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διδακτική διαδικασία, καθώς δύναται να επηρεάσει τη συμπεριφορά του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Η στάση (attitude) που διατηρεί ένας εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας, σχετίζεται με τη θετική ή αρνητική αποδοχή αυτών από τον ίδιο (Szumski, Smogorzewska & Grygiel, 2020). Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και τη στάση τους για την αναπηρία, δεδομένης της επέκτασης των θεσμών της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αφορά τις αντιλήψεις που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για το βαθμό, στον οποίο εφαρμόζουν με επιτυχία το διδακτικό τους έργο και ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο ρόλο τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Malinen, Savolainen & Xu, 2012).

Βάσει όλων των παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη στάση που τρέφουν απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 521 Εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 243 ήταν Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι υπόλοιποι 278 ήταν Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, που συγκρότησαν και την ομάδα σύγκρισης. Εκτός από την επίδραση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών στη στάση τους απέναντι στην αναπηρία και στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, εξετάστηκε και η συσχέτιση ανάμεσα στη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, στην παρούσα μελέτη διατυπώθηκαν και εξετάστηκαν και άλλες ερευνητικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε εάν η στάση των Εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία



επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Εκπαιδευτικών συνδέεται με προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, και τέλος, εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει στατιστικά σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής: Το πρώτο μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια τα οποία αναλύουν τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός της έννοιας της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας, οι δύο μορφές της, οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν, η μέτρηση της, καθώς και οι επιπτώσεις της. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι στάσεις που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα άτομα με αναπηρία, καθώς και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η αυτοαποτελεσματικότητα και συγκεκριμένα η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των διεθνών κι εγχώριων ερευνών που συναντώνται στη βιβλιογραφία με βασικούς συντελεστές τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία, τις στάσεις και την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσης μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Επίσης, παρουσιάζεται η ανάλυση του δείγματος της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και η στατιστική επεξεργασία. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν και επιχειρείται αντιπαραβολή τους με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί προκειμένου να επισημανθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσά τους. Στη συνέχεια, παρατίθεται συμπέρασμα της συζήτησης. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και οι εκπαιδευτικές συνεπαγωγές της, ενώ διατυπώνονται επιπλέον προτάσεις προς τους μελλοντικούς ερευνητές.

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

|   |    |
|---|----|
| Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών (Unrealistic Optimism Scale, UOS) και των επιμέρους διαστάσεων της.....           | 88 |
| Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Στάσεων Απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία (Attitudes Towards Disabled Persons, ATDP)...   | 88 |
| Πίνακας 3: Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale, TSES).....                                | 89 |
| Πίνακας 4: Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών της εργασιακής σχέσης στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....   | 93 |
| Πίνακας 5: Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών σπουδών στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....   | 93 |
| Πίνακας 6: Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών σπουδών στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....   | 94 |
| Πίνακας 7: Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών του αριθμού παιδιών στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....   | 94 |
| Πίνακας 8: Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών της αντίληψης περί αρνητικών βιωμάτων στη ζωή στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....   | 95 |
| Πίνακας 9: Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών της αντίληψης περί προβλήματος υγείας στην παρούσα φάση στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....                                 | 95 |
| Πίνακας 10: Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία για το συνολικό δείγμα.....                 | 96 |
| Πίνακας 11: Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής..... | 96 |

|  |     |
|--|-----|
| Πίνακας 12: Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.....  | 97  |
| Πίνακας 13: Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για το συνολικό δείγμα.....                 | 98  |
| Πίνακας 14: Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής..... | 99  |
| Πίνακας 15: Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής..... | 99  |
| Πίνακας 16: Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για το συνολικό δείγμα.....      | 101 |
| Πίνακας 17: Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....    | 102 |
| Πίνακας 18: Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.....    | 102 |
| Πίνακας 19: Διαφορές στην κλίμακα ADTP μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μετά από «στάθμιση» για τα ατομικά χαρακτηριστικά.....  | 103 |
| Πίνακας 20: Διαφορές στην κλίμακα UOS μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μετά από «στάθμιση» για τα ατομικά χαρακτηριστικά.....   | 106 |
| Πίνακας 21: Μονομεταβλητά γραμμικά μοντέλα των δημογραφικών μεταβλητών στα επίπεδα της κλίμακας ATDP.....  | 108 |
| Πίνακας 22: Γραμμικό μοντέλο για την επίδραση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία.....  | 110 |

Πίνακας 23: Γραμμικό μοντέλο με τις επιμέρους διαφορές στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία μεταξύ των επιπέδων των κατηγορικών μεταβλητών, καθώς και για μεταβολή της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας κατά 1 SD.....110



**ΜΕΡΟΣ Α΄:**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΗ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ

## 1.1 Προσδιορισμός της έννοιας «μη ρεαλιστική αισιοδοξία»

Ο όρος «μη ρεαλιστική αισιοδοξία» (unrealistic optimism) έχει λάβει τεράστια προσοχή τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, με πάνω από 1000 άρθρα να δημοσιεύονται από την πρώτη δημοσίευση του θέματος από τον Weinstein (1980). Η έννοια της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας είναι γνωστή και με άλλες ονομασίες, όπως προκατάληψη πεποιθήσεων αισιοδοξίας ή θετικές ψευδαισθήσεις, ενώ στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία συναντάται ως *unrealistic optimism*, *optimistic bias*, *optimism bias* και *illusion of invulnerability*. Έχει αποτελέσει αντικείμενο ευρείας συζήτησης και θεωρητικής προσέγγισης από την επιστημονική κοινότητα, καθώς αποτελεί μία πολύ σημαντική μεταβλητή της προσωπικότητας του ατόμου. Η έρευνα σχετικά με τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία εμφανίζεται σε μια ποικιλία επιστημονικών κλάδων όπως: η ψυχολογία, τα οικονομικά, οι επιχειρήσεις, η ιατρική και η φιλοσοφία. Από την αρχική της εμφάνιση έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι, όμως, παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η «μη ρεαλιστική αισιοδοξία» είναι αναγκαίο να οριστεί πρώτα η έννοια της «μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας». Η μη ρεαλιστική αισιοδοξία είναι μια ψυχολογική κατασκευή που δημιουργήθηκε για πρώτη φορά από τον Weinstein (1980). Σύμφωνα με τον Weinstein (1980) η μη ρεαλιστική αισιοδοξία, είναι η τάση για τους ανθρώπους να πιστεύουν ότι είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν αρνητικά γεγονότα και πιο πιθανό να βιώσουν θετικά γεγονότα από ό,τι άλλα άτομα (Weinstein, 1980). Ένα παράδειγμα της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας είναι όταν οι άνθρωποι υποτιμούν την πιθανότητα ο γάμος τους να τελειώσει με διαζύγιο ή ότι θα αναπτύξουν μια σοβαρή κατάσταση υγείας κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Επιπλέον, ο Weinstein υπέθεσε ότι όταν εμπλέκεται μία απειλή κοινωνικού στίγματος, οι άνθρωποι μπορεί να θέλουν να πιστεύουν ότι διατρέχουν λιγότερο κίνδυνο από άλλους (Sweldens, Puntoni, Paolacci & Vissers, 2014). Υπάρχουν ορισμένα διαφορετικά φαινόμενα που συνήθως ομαδοποιούνται υπό τον τίτλο «της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας».

Ανατρέχοντας στην ιστορική διαδρομή της έννοιας συναντούμε πως στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ο Neil Weinstein ζήτησε από 258 φοιτητές να συγκρίνουν τις

πιθανότητές τους να βιώσουν διάφορα γεγονότα - κάποια επιθυμητά (π.χ. να ζήσουν μετά τα 80, το έχουν το δικό τους σπίτι) και κάποια ανεπιθύμητα (π.χ., καρδιακή προσβολή πριν από την ηλικία των 40 ετών, καρκίνος του πνεύμονα) – με αυτές του μέσου ατόμου (Kruger & Burrus, 2004). Εάν οι συμμετέχοντες ήταν ακριβείς στις αξιολογήσεις τους, θα έπρεπε, κατά μέσο όρο, να έχουν βαθμολογήσει τον εαυτό τους εξίσου πιθανό να βιώσουν την εκδήλωση με τον μέσο άνθρωπο, κάτι το οποίο δεν έκαναν. Κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες υπολόγισαν ότι ήταν πιο πιθανό από τον μέσο φοιτητή να βιώσουν τα επιθυμητά γεγονότα και λιγότερο πιθανό από τον μέσο φοιτητή να βιώσουν τα ανεπιθύμητα γεγονότα (Weinstein, 1980). Τα αποτελέσματα του Weinstein ήταν (και είναι) συναρπαστικά επειδή υπογραμμίζουν δύο πολύ σημαντικά σημεία για την ανθρώπινη κρίση. Το πρώτο ήταν ότι οι άνθρωποι φαίνεται να είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξοι για το μέλλον. Το δεύτερο ήταν ότι οι άνθρωποι φαίνεται να έχουν μια αξιοσημείωτη ικανότητα να πιστεύουν αυτό που θέλουν να πιστέψουν. Το εύρημα της έννοιας της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας είχε σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνική ψυχολογία και την ψυχολογία της προσωπικότητας, καθώς προκάλεσε ουσιαστική έρευνα - τόσο θεωρητική όσο και εφαρμοσμένη - εξετάζοντας τις αιτίες και τις συνέπειες αυτής της προκατάληψης.

Μαζί με τις μη ρεαλιστικά θετικές αυτοαξιολογήσεις και τις υπερβολικές (exaggerated) αντιλήψεις για τον προσωπικό έλεγχο, η μη ρεαλιστική αισιοδοξία έχει αναγνωριστεί ως μία από τις τρεις θεμελιώδεις «θετικές ψευδαισθήσεις» που είναι ευάλωτες, διαρκείς και συστηματικές για την αναπαράσταση της προσωπικής πραγματικότητας που είναι επιρρεπείς οι άνθρωποι (Taylor & Brown, 1988; Taylor, Taylor, 1989). Θεωρήθηκε επίσης ως η πεποίθηση ότι "δεν θα συμβεί σε μένα" και θεωρείται ότι σχετίζεται με τον κίνδυνο ατυχήματος, αλλά και γενικά με κινδύνους για την υγεία. Επιπλέον, η παρουσία της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας έχει συνδεθεί με την επαγγελματική υγεία και ασφάλεια μέσω της επίδρασής της στην ασφαλή κινητοποίηση της συμπεριφοράς (Moen & Rundmo, 2005).

Αρχικά, η Taylor ορίζει τις θετικές ψευδαισθήσεις ως «διαρκή πρότυπα πεποιθήσεων» για τον εαυτό, τον κόσμο και το μέλλον (1989, σελ. 44), και ως «συστηματικές μικρές παραμορφώσεις της πραγματικότητας που κάνουν τα πράγματα να φαίνονται καλύτερα από ό,τι είναι» (1989, σελ. 228). Μια πρόταση στη βιβλιογραφία σχετικά με τις θετικές ψευδαισθήσεις είναι ότι οι άνθρωποι έχουν μια επιθυμία ή μια ελπίδα ότι είναι καλύτεροι από τον μέσο όρο, ή ότι θα συμβούν θετικά



πράγματα σε αυτούς, όμως δεν είναι πραγματικά αφοσιωμένοι στην αλήθεια αυτών των περιεχομένων (Flanagan, 2009; Frankish, 2009). Με άλλα λόγια, ο ισχυρισμός είναι ότι, όταν οι άνθρωποι εκτιμούν εάν είναι καλύτεροι από τον μέσο όρο σε κάποιο τομέα ή εκτιμούν την πιθανότητά τους να πάρουν διαζύγιο, απαντούν εκφράζοντας κάτι που επιθυμούν ή ελπίζουν, όχι κάτι που πιστεύουν (Jefferson, Bortolotti & Kuzmanovic, 2017).

Στη συνέχεια, ο Flanagan (2009) υποστηρίζει ότι η επιθυμία ή η ελπίδα για κάτι που έρχεται σε σύγκρουση με τα αποδεικτικά στοιχεία, και ως εκ τούτου δεν είναι ρεαλιστική, μπορεί να είναι επωφελής, ειδικά εάν οδηγεί σε θετική επίδραση ή αυτο-βελτίωση. Σύμφωνα με αυτόν όμως, το να πιστέψεις κάτι που έρχεται σε σύγκρουση με τα στοιχεία μπορεί να οδηγήσει σε μια παραμορφωμένη εικόνα της πραγματικότητας και να έχει κακές ψυχολογικές συνέπειες (Flanagan, 2009). Για παράδειγμα, σε πλαίσια τόσο διαφορετικά όσο τα τυχερά παιχνίδια, η διαπραγμάτευση στο χρηματιστήριο, η έναρξη μιας νέας εταιρείας και η έναρξη ενός πολέμου (Makridakis & Moleskis, 2015), οι άνθρωποι φαίνεται να βασίζονται στις προβλέψεις τους και αυτή η εξάρτηση από υπερβολικά αισιόδοξη προβλέψη αποδεικνύεται πολύ δαπανηρή.

Ένας άλλος πιο πρόσφατος ορισμός που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι αυτός από το πεδίο της νευρογνωστικής επιστήμης. Η έννοια της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας αναφέρεται στη διαδεδομένη τάση των υγιών ατόμων να υποτιμούν την πιθανότητα μελλοντικής ατυχίας, συμπεριλαμβανομένης της ασθένειας (McKay, Tamagni, Palla, Krummenacher, Hegemann, Straumann & Brugger, 2013). Το φαινόμενο της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας μοιράζεται μια ποιοτική ομοιότητα με την ανοσογνωσία, μια νευρολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή εκτίμηση της εκδηλωμένης τρέχουσας ασθένειας ή της βλάβης. Νέες μελέτες έχουν ισχυριστεί ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της προκατειλημμένης ενημέρωσης των πεποιθήσεων με διακριτικούς νευρικούς συσχετισμούς στον εγκέφαλο (Shah, Harris, Bird, Catmur & Hahn, 2016). Να σημειωθεί ότι η ανοσογνωσία και η μη ρεαλιστική αισιοδοξία έχουν ανεξάρτητα συσχετιστεί με κατεστραμμένη ή ανεπαρκή λειτουργία του δεξιού ημισφαιρίου και αντίστροφα με την άθικτη, ανενόχλητη λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου. Σε επίπεδο συμπεριφοράς, αυτές οι μελέτες υποδηλώνουν ότι, για αρνητικά γεγονότα, οι επιθυμητές πληροφορίες ενσωματώνονται σε προσωπικές εκτιμήσεις κινδύνου σε

μεγαλύτερο βαθμό από τις ανεπιθύμητες πληροφορίες, έχοντας ως αποτέλεσμα μια πιο αισιόδοξη προοπτική.

Τελειώνοντας με την ανάλυση της έννοιας της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας, θα γίνει αναφορά στις κατηγορίες στις οποίες αυτή διαχωρίζεται. Οι Shepperd, Klein, Waters και Weinstein (2013) διακρίνουν δύο ευρείες κατηγορίες μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας: τη μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία και τη μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία (Shepperd, Klein, Waters & Weinstein, 2013). Και οι δύο μορφές μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας μπορούν να λειτουργήσουν σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

### **1.2.1 Μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία**

Η έννοια της μη ρεαλιστικής απόλυτης αισιοδοξίας αναφέρεται σε μια πεποίθηση ότι ένα προσωπικό αποτέλεσμα θα είναι πιο ευνοϊκό από ό,τι θα έπρεπε να είναι σύμφωνα με κάποιο ποσοτικό αντικειμενικό πρότυπο. Οι ερευνητές έχουν αναπτύξει μια ποικιλία προσεγγίσεων για την εκτίμηση της μη ρεαλιστικής απόλυτης αισιοδοξίας, οι οποίες συγκρίνουν τις προβλέψεις με αντικειμενικά πρότυπα σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο (Shepperd, Klein, Waters & Weinstein, 2013). Συγκεκριμένα, σε ατομικό επίπεδο, οι ερευνητές μπορούν να συγκρίνουν τις προβλέψεις των ανθρώπων για ένα συμβάν με το πραγματικό αποτέλεσμα. Μελέτες που χρησιμοποιούν αυτήν την προσέγγιση έχουν δείξει ότι, σε σύγκριση με τα πραγματικά αποτελέσματά τους, οι άνθρωποι είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξοι για το χρόνο που θα τους πάρει να ολοκληρώσουν μια εργασία, τον αρχικό μισθό για την πρώτη τους δουλειά και τους βαθμούς τους στις εξετάσεις κολεγίου (Buehler, Griffin, & Ross, 1994; Shepperd, Ouellette & Fernandez, 1996). Με παρόμοιο τρόπο, οι προβλέψεις των χρηματοοικονομικών συμβούλων σχετικά με τη χρηματοπιστωτική αγορά είναι υπερβολικά ευνοϊκές σε σύγκριση με τα πραγματικά αποτελέσματα της αγοράς (Calderon, 1993).

Άλλα ερευνητικά έγγραφα τεκμηριώνουν μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία σε ατομικό επίπεδο, συγκρίνοντας την εκτίμηση προσωπικού κινδύνου ενός ατόμου με έναν επικυρωμένο εξατομικευμένο κίνδυνο - αλγόριθμος αξιολόγησης, ο οποίος συχνά ονομάζεται *υπολογιστής κινδύνου* (risk calculator). Για παράδειγμα, ένας άντρας επιδεικνύει μη ρεαλιστική αισιοδοξία εάν αναφέρει ότι έχει πιθανότητα 3% να

νοσήσει από καρκίνο του παχέος εντέρου, ενώ ένας υπολογιστής κινδύνου υποδηλώνει ότι ο πραγματικός κίνδυνος είναι 15%. Οι υπολογιστές κινδύνου δεν δίνουν διχοτομική πρόβλεψη ότι το συμβάν θα συμβεί ή δεν θα συμβεί, και συχνά περιέχει σφάλμα (π.χ., μπορεί να βασίζονται σε μη αντιπροσωπευτικά δείγματα, δεν αξιολογούν κρίσιμες μεταβλητές και απαιτούν αξιόπιστη εκτίμηση εκ μέρους του ατόμου που ολοκληρώνει τον υπολογισμό).

Παρ' όλα αυτά, οι έγκυροι υπολογιστές κινδύνου μπορούν να παρέχουν ένα λογικό, αντικειμενικό πρότυπο βάσει του πληθυσμού για να συγκρίνουν προσωπικές εκτιμήσεις και ορισμένες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει αυτήν την προσέγγιση για τον εντοπισμό μη ρεαλιστικής απόλυτης αισιοδοξίας (Dillard, McCaul & Klein, 2006; Peterson, Helweg- Larsen, Volpp & Kimmel, 2012). Κατά την αξιολόγηση της μη ρεαλιστικής απόλυτης αισιοδοξίας σε ομαδικό επίπεδο, είναι αδύνατο να πει κανείς εάν ένα συγκεκριμένο άτομο εμφανίζει μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία.

Ωστόσο, οι ερευνητές μπορούν να υποστηρίξουν ότι μια ομάδα ανθρώπων είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξη εάν ο μέσος όρος των εκτιμήσεων κινδύνου που παρέχονται από την ομάδα είναι χαμηλότερος από τον πραγματικό κίνδυνο της ομάδας, όπως καθορίζεται από κάποιο αντικειμενικό πρότυπο όπως επιδημιολογικά ή βασικά δεδομένα (base-rate). Για παράδειγμα, εάν μια ομάδα ανθρώπων εκτιμά κατά μέσο όρο ότι η πιθανότητα διαζυγίου τους είναι 10% όταν τα αναλογιστικά στοιχεία υποδηλώνουν ότι η πραγματική πιθανότητα διαζυγίου τους είναι 50%, τότε η ομάδα επιδεικνύει μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία. Τέλος, να σημειωθεί ότι τα στοιχεία για τη μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία σε επίπεδο ομάδας προέρχονται από μελέτες για ασθένειες που έχουν μεταδοθεί σεξουαλικά (Rothman, Klein & Weinstein, 1996), έχοντας ένα σπίτι με αυξημένα επίπεδα ραδονίου (Weinstein & Lyon, 1999), βιώματα ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης (Gerrard, Gibbons & Warner, 1991), και μεταξύ των καπνιστών, που πεθαίνουν πρόωρα από μια ασθένεια που σχετίζεται με το κάπνισμα (Schoenbaum, 1997).

### **1.2.2 Μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία**

Η έννοια της μη ρεαλιστικής συγκριτικής αισιοδοξίας αναφέρεται στην πεποίθηση ότι τα προσωπικά αποτελέσματα του ατόμου θα είναι πιο ευνοϊκά από τα αποτελέσματα

άλλων που εμφανίζουν το ίδιο ή χαμηλότερο προφίλ κινδύνου (Shepperd, Klein, Waters & Weinstein, 2013). Παρόμοια με την μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία, οι ερευνητές μπορούν να αξιολογήσουν τη μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Ειδικότερα, σε ατομικό επίπεδο, μια γυναίκα εμφανίζει μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία εάν ισχυρίζεται ότι ο κίνδυνος για καρκίνο του τραχήλου της μήτρας είναι χαμηλότερος από τον μέσο όρο της γυναίκας, όταν τα στοιχεία από έναν υπολογισμό κινδύνου δείχνουν ότι ο κίνδυνος της είναι στην πραγματικότητα ίσος ή μεγαλύτερος από τον μέσο όρο άλλων γυναικών. Η γυναίκα εμφανίζει επίσης μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία εάν ισχυρίζεται ότι ο κίνδυνος είναι μέσος σε σχέση με τη μέση γυναίκα, όταν ένας υπολογισμός συγκριτικού κινδύνου υποδεικνύει ότι ο κίνδυνος είναι πάνω από τον μέσο όρο.

Ένα εμπειρικό παράδειγμα διεξαγωγής της έρευνας για τη μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία σε ατομικό επίπεδο προέρχεται από μια εθνική μελέτη στην οποία οι γυναίκες υπολόγισαν τον κίνδυνο εμφάνισης καρκίνου του μαστού σε σχέση με τη μέση γυναίκα (λιγότερο πιθανό, περίπου πιθανό ή πιθανότερο). Οι ερευνητές εισήγαγαν πληροφορίες για την υγεία που παρείχαν οι γυναίκες σε έναν υπολογισμό κινδύνου για να εκτιμήσουν τη συγκριτική πιθανότητα εμφάνισης καρκίνου του μαστού κάθε γυναίκας. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι το 41,8% των γυναικών εμφάνισαν μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία, το 34,7% ήταν ακριβές και το 13,4% εμφάνισαν μη ρεαλιστική συγκριτική απαισιοδοξία (10,1% ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν τον κίνδυνο τους ή δεν ανταποκρίθηκαν στο στοιχείο κινδύνου · Waters et al., 2011).

Σε ομαδικό επίπεδο, είναι αδύνατο, όπως και με τη μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία, να προσδιοριστεί εάν ένα συγκεκριμένο άτομο εμφανίζει μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία (Shepperd, Waters, Weinstein & Klein, 2015). Αντίθετα, οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι μια ομάδα ανθρώπων εμφανίζει μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία εάν η μέση συγκριτική εκτίμηση κινδύνου της ομάδας για ένα δυσμενές αποτέλεσμα είναι κάτω από τον «μέσο όρο». Σύμφωνα με αυτή τη λογική, εάν μια ομάδα ανθρώπων εκτιμά με ακρίβεια τον κίνδυνο, οι εκτιμήσεις τους πρέπει, σε ισορροπία, να είναι μέσες. Δηλαδή, οι εκτιμήσεις κινδύνου που είναι (με ακρίβεια) κάτω του μέσου όρου θα πρέπει να εξισορροπούνται με εκτιμήσεις κινδύνου που είναι (με ακρίβεια) πάνω από τον μέσο όρο για να παράγουν έναν συνολικό μέσο όρο

«μέσου» κινδύνου. Πράγματι, είναι στατιστικά αδύνατο για τα περισσότερα άτομα σε μια αυτόνομη ομάδα να είναι κάτω από τον «μέσο όρο» κινδύνου. Οι ερευνητές έχουν αποδείξει αυτήν τη μορφή μη ρεαλιστικής συγκριτικής αισιοδοξίας για αποτελέσματα όπως: η μετάδοση μιας σεξουαλικά μεταδιδόμενης λοίμωξης (Rothman et al., 1996), τη διάλυση μιας ρομαντικής σχέσης (MacDonald & Ross, 1999), ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα (McKenna, 1993) και θύμα ενός εγκλήματος (Perloff & Fetzer, 1986).

Τέλος, οι παραπάνω μορφές μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας πρέπει να διακρίνονται από την έννοια της Διάθεσης της αισιοδοξίας (Dispositional optimism). Η έννοια αυτή εννοείται ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, το οποίο οι άνθρωποι παρουσιάζουν σε διαφορετικούς βαθμούς ή αλλιώς, την επικρατούσα τάση, διάθεση, ή κλίση. Σε γενικές γραμμές, είναι μια γενικευμένη τάση να αναμένουμε θετικά αποτελέσματα (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010). Αυτή η προσδοκία δεν πρέπει να είναι μη ρεαλιστική και το Life Orientation Test μετρά μια γενική θετική προοπτική που δεν περιλαμβάνει προβλέψεις σχετικά με συγκεκριμένα γεγονότα ζωής (Scheier, Carver & Bridges, 1994).

### **1.2.3. Μέτρηση**

Η έννοια της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας μελετάται συνήθως ζητώντας από τους συμμετέχοντες να συγκρίνουν (άμεσα ή έμμεσα) την πιθανότητά τους να βιώσουν ένα αρνητικό συμβάν ζωής με την πιθανότητα του μέσου ατόμου («η μέθοδος σύγκρισης») (Shah, Harris, Bird, Catmur & Hahn, 2016). Το τυπικό αποτέλεσμα είναι ότι, σε επίπεδο ομάδας, οι μέσες εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για τον δικό τους κίνδυνο είναι σημαντικά χαμηλότερες από τον μέσο όρο της ομάδας. Οι Harris και Hahn, ωστόσο, έδειξαν ότι όταν τα αρνητικά συμβάντα είναι σπάνια (δηλαδή, έχουν βασικό ποσοστό μικρότερο από 50% εντός του πληθυσμού, όπως συμβαίνει σχεδόν πάντα στις μελέτες αισιοδοξίας), τρεις στατιστικοί παράγοντες, δηλαδή, οι κλίμακες εξασθενημένης απόκρισης, η υπο-δειγματοληψία των μειονοτήτων του πληθυσμού και οι υπολογιζόμενες εκτιμήσεις του βασικού ποσοστού του πληθυσμού, μπορούν να προκαλέσουν εντελώς ορθολογικές ομάδες παραγόντων να παράγουν το μοτίβο εμπειρικών αποτελεσμάτων που έχει ληφθεί για να δείξει μη ρεαλιστική αισιοδοξία.

Να τονισθεί ότι η πλειονότητα των αποδεικτικών στοιχείων για τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία βασίζεται στη λανθασμένη μέθοδο σύγκρισης. Για παράδειγμα, μελέτες που ζητούν από τους ανθρώπους να συγκρίνουν την πιθανότητά τους να βιώσουν ένα συμβάν με την πιθανότητα ότι άλλοι θα βιώσουν το συμβάν χρησιμοποιούν συχνά μια κλίμακα περιορισμένης απόκρισης (π.χ.  $-3 =$  πολύ λιγότερο πιθανό  $+3 =$  πολύ πιο πιθανό). Αυτό σημαίνει ότι, παρά τον σημαντικό αριθμό ερευνών για το θέμα τα τελευταία χρόνια, απαιτείται περαιτέρω εμπειρική μελέτη για να καθοριστεί σταθερά το φαινόμενο. Επιπλέον, ακόμη και αν υπάρχει μη ρεαλιστική αισιοδοξία, η χρήση της ελαττωματικής μεθόδου σύγκρισης στην πλειονότητα της έρευνας που στοχεύει στην κατανόηση των παραγόντων που την επηρεάζουν σημαίνει ότι έχουμε πολύ λιγότερες γνώσεις σχετικά με τις πιθανές αιτίες και τους συντονιστές της από ό,τι πιστεύεται ευρέως.

Όσον αφορά την απατηλή φύση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας και των άλλων θετικών ψευδαισθήσεων, υπάρχουν σημαντικές μεθοδολογικές δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν ότι αυτές οι πεποιθήσεις είναι σε πολλές περιπτώσεις πραγματικά μη ρεαλιστικές και δεν αποτελούν απλώς θετικές προσδοκίες. Δείχνουν επίσης χαρακτηριστικά παραλογισμού, επειδή φαίνεται να σχηματίζονται και να υποστηρίζονται από τη χρήση πληροφοριών που είναι λιγότερο λογικές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι άνθρωποι δίνουν αδικαιολόγητο βάρος στη γνώση των δικών τους σχεδίων και προθέσεων, ενώ σε άλλες λαμβάνουν τις επιθυμητές πληροφορίες αγνοώντας τις ανεπιθύμητες. Μία πτυχή της επιστημονικής ανορθολογίας των αισιόδοξων προκατειλημμένων πεποιθήσεων και προβλέψεων είναι το γεγονός ότι η ανταπόκρισή τους σε αντενδείξεις είναι περιορισμένη.

Αρκετοί ερευνητές έχουν εκφράσει ανησυχίες σχετικά με τη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για τον προσδιορισμό της ύπαρξης και της διάδοσης των θετικών ψευδαισθήσεων στον μη κλινικό πληθυσμό και τη συμβολή τέτοιων ψευδαισθήσεων στην ψυχολογική προσαρμογή και την ψυχική υγεία (Taylor & Brown, 1988). Οι επιστήμονες που στοχεύουν να δείξουν ότι ορισμένες αισιόδοξες πεποιθήσεις είναι αδικαιολόγητες ή ψευδείς και αντιμετωπίζουν ορισμένα μεθοδολογικά και επιστημολογικά προβλήματα στην απόδειξη της ψεύτικων σε συγκεκριμένες περιπτώσεις πεποιθήσεων προκατειλημμένης αισιόδοξίας. Η μέθοδος για την εκτίμηση του κατά πόσον μια πεποίθηση είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξη εξαρτάται

επίσης από το εάν οι ερευνητές μετρούν την απόλυτη ή συγκριτική μη ρεαλιστική αισιοδοξία (Shepperd et al., 2013).

Για παράδειγμα, στην περίπτωση της απόλυτης μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας, μια πρόβλεψη είναι μη ρεαλιστικά θετική σε σύγκριση με την αντικειμενική πιθανότητα να συμβεί ένα συμβάν. Αντίθετα, στη συγκριτική μη ρεαλιστική αισιοδοξία, οι άνθρωποι είναι ρεαλιστικά αισιόδοξοι για τις πιθανότητές τους σε σύγκριση με αυτές των άλλων. Έτσι, το σφάλμα που κάνει το άτομο είναι διαφορετικό. Το απολύτως μη ρεαλιστικό άτομο κάνει λάθος για τον αντικειμενικό κίνδυνο, ή για την αναλογιστική εκτίμησή του, ενώ το συγκριτικά αισιόδοξο άτομο δεν είναι ρεαλιστικό για τον κίνδυνο σε σχέση με εκείνο των άλλων. Όχι μόνο η παρουσία της μη ρεαλιστικής συγκριτικής αισιοδοξίας και της μη ρεαλιστικής απόλυτης αισιοδοξίας καθιερώνονται με διαφορετικούς τρόπους, αλλά αυτές οι δύο μορφές αισιοδοξίας μπορεί να μην είναι συσχετισμένες.

Περαιτέρω, ένα άτομο μπορεί να επιδείξει μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία και μη ρεαλιστική απόλυτη απαισιοδοξία (ή αντίστροφα) ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, μια γυναίκα μπορεί να πιστεύει ότι είναι λιγότερο πιθανό από άλλες γυναίκες να πάσχει από καρκίνο του μαστού, ενώ ταυτόχρονα υπερεκτιμά τον κίνδυνο της σε σχέση με την εκτίμηση που προτείνει κάποιος αντικειμενικός δείκτης, όπως ένας υπολογισμός κινδύνου. Σαφώς, υπάρχουν επίσης πιθανά σενάρια όπου ένα άτομο παρουσιάζει συγκριτική μη ρεαλιστική αισιοδοξία και απόλυτο ρεαλισμό ή συγκριτικό ρεαλισμό και απόλυτη μη ρεαλιστική αισιοδοξία. Ανάλογα με την περίπτωση και το είδος της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας που παρουσιάζεται, οι άνθρωποι κάνουν λάθος για διαφορετικά πράγματα και διαπράττουν διαφορετικά λάθη. Τις περισσότερες φορές, οι μελέτες εξετάζουν τη συγκριτική και την απόλυτη μη ρεαλιστική αισιοδοξία σε επίπεδο ομάδας (Shepperd, Pogue & Howell, 2017; Shepperd et al., 2013). Έτσι, η απόδειξη ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες πρέπει να είναι υπερβολικά αισιόδοξοι στην αξιολόγησή τους είναι εύλογα εύκολο να γίνει (Hahn & Harris, 2014; Harris & Hahn, 2011). Αντίθετα, δεν είναι δυνατό να εξακριβωθεί εάν ένα συγκεκριμένο άτομο είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξο όταν κάποιος δεν έχει πρόσβαση στον αντικειμενικό ή αναλογιστικό κίνδυνο του ατόμου (Shepperd et al., 2013).

Για παράδειγμα, εάν ο Τιμόθεος είχε μια αναλογιστική εκτίμηση επικινδυνότητας που έδινε την πιθανότητα να υποφέρει από καρδιακή προσβολή στο 60%, και ο ίδιος το εκτιμούσε στο 30% και έζησε τη ζωή του ευτυχισμένος χωρίς καρδιακές προσβολές, είναι πιθανό και η αναλογιστική εκτίμηση κινδύνου να μπόρεσε να βελτιωθεί λαμβάνοντας υπόψη περαιτέρω παράγοντες, ή ότι ο Τιμόθεος ήταν μη ρεαλιστικά αισιόδοξος στην εκτίμησή του. Μία εξήγηση είναι πως μπορεί να ήταν μη ρεαλιστικά αισιόδοξος ακόμα κι αν οι θετικές του πεποιθήσεις είχαν ευεργετική επίδραση στα επίπεδα του άγχους και συνεπώς συνέβαλαν εν μέρει στο γεγονός ότι δεν είχε καρδιακή προσβολή. Επομένως, μπορεί να είναι πιθανό μια πεποίθηση να είναι και μη ρεαλιστικά αισιόδοξη, διότι υποτιμά την πιθανότητα καρδιακής προσβολής, και επίσης συμβάλλει στο ανεπιθύμητο συμβάν που δεν συμβαίνει.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να υπογραμμισθεί πως ακόμη και αν η μεταγενέστερη έρευνα δείχνει την καθολικότητα της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας, οι βασικοί μηχανισμοί και η νευροβιολογία που υποστηρίζουν το φαινόμενο παραμένουν άγνωστοι.

### **1.3. Παράγοντες Διαμόρφωσης της Μη Ρεαλιστικής Αισιοδοξίας**

Ήδη από πολύ παλιά, ένα μέρος του αρχικού απολογισμού του Weinstein για τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία τόνισε την εγωκεντρική τάση των ατόμων να αποτυγχάνουν να εξετάσουν επαρκώς τους κινδύνους (ή την έλλειψή τους) που αντιμετωπίζει η ομάδα σύγκρισης (Weinstein, 1980). Μία παρόμοια λογική ισχύει για συμβάντα που είναι σπάνια. Εάν οι άνθρωποι επικεντρώνονται στη δική τους πιθανότητα να βιώσουν ένα συμβάν όταν κάνουν συγκριτικές προβλέψεις, τότε πρέπει να δουν τον εαυτό τους λιγότερο πιθανό από το μέσο άτομο να βιώσει σπάνια γεγονότα (Kruger & Burrus, 2004). Στην περίπτωση ανεπιθύμητων γεγονότων, αυτό συνεπάγεται μη ρεαλιστική αισιοδοξία. Παρομοίως, οι άνθρωποι είναι πιθανό να υποτιμήσουν τη συγκριτική τους πιθανότητα να πάθουν καρκίνο του πνεύμονα ή να έχουν καρδιακή προσβολή πριν από την ηλικία των 40 ετών όχι μόνο επειδή αυτά τα συμβάντα είναι ανεπιθύμητα, αλλά επειδή είναι σπάνια. Σύμφωνα με προηγούμενη έρευνα, διαπιστώθηκε επίσης, ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία ήταν ένας αξιόπιστος προγνωστικός παράγοντας αυτοεκτίμησης.



Ειδικότερα, η εγωκεντρική σκέψη παρακάμπτει τις εκτιμήσεις κινδύνου των ανθρώπων επειδή έχουν πολλές πληροφορίες σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον προσωπικό τους κίνδυνο, αλλά όχι την ίδια ποσότητα πληροφοριών για τους άλλους (Jefferson, Bortolotti & Kuzmanovic, 2017). Έτσι, για παράδειγμα, ο Βίκτωρ γνωρίζει ότι δεν καπνίζει και τρέχει τακτικά και αυτό μειώνει τον κίνδυνο καρδιακών προσβολών. Όπως φαίνεται, δεν έχει τον ίδιο πλούσιο αριθμό πληροφοριών για άλλους, για παράδειγμα, μπορεί να μην ξέρει πώς συγκρίνει τις συνθήξεις του σε σχέση με τους άλλους της ηλικίας του και της κοινωνικοοικονομικής τάξης του, οπότε μπορεί να δώσει υπερβολική βαρύτητα σε αυτές τις προσωπικές πληροφορίες στις εκτιμήσεις κινδύνου του. Ωστόσο, υπάρχει ένα ερώτημα σε ποιο βαθμό η εγωκεντρική σκέψη είναι επίσης παράλογη, διότι αγνοεί αδικαιολόγητα το βαθμό στον οποίο τα πράγματα που παίρνουμε για να είμαστε ειδικοί για εμάς ισχύουν και για άλλους. Οι Taylor και Brown (1988) πρότειναν ότι μπορεί να υπάρχουν κίνητρα από υπερβολικά αισιόδοξες πεποιθήσεις. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός πως υπάρχουν ενδείξεις ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία είναι μια μορφή παρακινητικής γνώσης με την έννοια ότι οι άνθρωποι επεξεργάζονται πληροφορίες που είναι διαθέσιμες σε αυτούς με τρόπο που ευνοεί ένα συγκεκριμένο είδος υποκειμενικά επιθυμητού συμπεράσματος (Hughes & Zaki, 2015).

#### **1.4 Αξιολόγηση της Μη Ρεαλιστικής Αισιοδοξίας**

Κινούμενοι στο ίδιο μήκος κύματος, διάφοροι ερευνητές προχώρησαν σε περαιτέρω ανάλυση της έννοιας της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας, τονίζοντας τα οφέλη και τους κινδύνους που ενδέχεται να κρύβει το φαινόμενο αυτό για τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Η μη ρεαλιστική αισιοδοξία μπορεί να είναι τόσο επιβλαβής όσο και ωφέλιμη.

Συγκεκριμένα, υπάρχει μια συνεχιζόμενη συζήτηση στη φιλοσοφία και την ψυχολογία σχετικά με το αν οι ψευδείς πεποιθήσεις είναι επιστημονικά παράλογες και αν μπορούν να έχουν ρεαλιστικά οφέλη, ακόμη και αν είναι επιστημονικά παράλογες (Bortolotti & Sullivan-Bissett, 2015; Craigie & Bortolotti, 2014; Haselton & Nettle, 2006). Μερικές φορές υποστηρίζεται ότι οι θετικές ψευδαισθήσεις γενικά και η μη ρεαλιστική αισιοδοξία ειδικά, είναι συστηματικές τάσεις σχηματισμού

πεποιθήσεων που είναι προκατειλημμένες και συχνά λανθασμένες, αλλά έχουν σημαντικά οφέλη (Taylor & Brown, 1988, 1994), επειδή αυξάνουν την ευημερία, συμβάλλουν στην ψυχική και σωματική υγεία και υποστήριξη της παραγωγικότητας και των κινήτρων (Bortolotti & Antrobus, 2015).

Παρόλο που χαρακτηρίζονται ως ψευδείς πεποιθήσεις και ανακριβείς προβλέψεις, ανεξάρτητα από το πώς διαμορφώθηκαν, παρερμηνεύουν πώς είναι ο κόσμος ή πρόκειται να είναι. Οι επιστημονικά παράλογες πεποιθήσεις και προβλέψεις μπορεί να είναι αληθείς ή ψευδείς, αλλά αυτό που τις καθιστά παράλογες είναι ότι δεν σχηματίστηκαν βάσει (αρκετά ισχυρών) αποδεικτικών στοιχείων ή δεν ανταποκρίνονται επαρκώς σε αποδεικτικά στοιχεία μετά την έγκρισή τους.

#### **1.4.1. Οι πιθανοί κίνδυνοι της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας**

Η πιο αξιοσημείωτη πιθανή αρνητική συνέπεια της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας είναι ότι μπορεί να οδηγήσει σε ένα λιγότερο επιθυμητό προσωπικό μέλλον σε περίπτωση που οι άνθρωποι παίρνουν περιττά ρίσκα ή αποτύχουν να προετοιμαστούν για πιθανά προβλήματα (Shepperd, Rogge & Howell, 2017). Πράγματι, μελέτες δείχνουν ότι οι άνθρωποι είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν προφυλάξεις για την υγεία - όπως η εμπλοκή σε συμπεριφορές ελέγχου ή ο χαρακτηρισμός επικίνδυνων συμπεριφορών υγείας - αν αντιληφθούν τον κίνδυνο τους ως χαμηλό (Floyd, Prentice-Dunn & Rogers, 2000; Janz & Becker, 1984). Έτσι, στο βαθμό που η μη ρεαλιστική αισιοδοξία αντανάκλα την αντίληψη ότι κάποιος δεν κινδυνεύει, μπορεί να οδηγήσει σε λιγότερες συμπεριφορές που προάγουν την υγεία ή πιο επικίνδυνες συμπεριφορές. Ομοίως, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι εμφανίζουν μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία για το χρόνο που θα τους πάρει για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους (Newby-Clark, Ross, Buehler, Koehler & Griffin, 2000). Αυτή η αισιοδοξία μπορεί να μεταφραστεί σε ανεπαρκή προετοιμασία, αποτυχία τήρησης προθεσμιών ή ολοκλήρωσης εργασιών, υπέρβαση κόστους και κακή θέληση από άλλους που βασίζονται στην ολοκλήρωση της εργασίας εντός του εκτιμώμενου χρονικού πλαισίου. Η μη ρεαλιστική αισιοδοξία μπορεί επίσης να οδηγήσει σε συναισθηματικό κόστος σε περίπτωση που τα αποτελέσματα υπολείπονται των προσδοκιών. Με άλλα λόγια, οι προσδοκίες επηρεάζουν το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τα αποτελέσματά τους. Όταν τα αποτελέσματα υπερβαίνουν τις

προσδοκίες, οι άνθρωποι αισθάνονται καλά, ενώ όταν τα αποτελέσματα δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες, οι άνθρωποι αισθάνονται άσχημα. Επειδή η μη ρεαλιστική αισιοδοξία είναι, εξ ορισμού, μια προσδοκία που είναι πιο ευνοϊκή από ό,τι είναι πιθανό να συμβεί, οι άνθρωποι που επιδεικνύουν μη ρεαλιστική αισιοδοξία πιθανότατα θα βιώσουν πραγματικότητες που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Jefferson, Bortolotti & Kuzmanovic, 2017).

#### **1.4.2. Το πιθανό όφελος της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας**

Λαμβάνοντας υπόψη το πιθανό κόστος της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας, μπορεί να φαίνεται περίεργο το ότι κάποιος θα διατηρεί μια τέτοια πεποίθηση. Ωστόσο, και ένας πιθανός λόγος είναι ότι οι άνθρωποι καθοδηγούνται από τα άμεσα οφέλη μιας αισιόδοξης προοπτικής (Shepperd, Pogue & Howell, 2017). Αρχικά, η μη ρεαλιστική αισιοδοξία αλληλεπικαλύπτεται με την διάθεση της αισιοδοξίας (dispositional optimism) στο ότι αντιπροσωπεύει μια θετική προσδοκία για το μέλλον. Οι θετικές προσδοκίες στιγμιαία έχουν καλή αίσθηση και συνδέονται με τη γενική ευημερία (Taylor & Brown, 1988). Έτσι, ένα πιθανό όφελος της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας είναι ότι μπορεί να παράγει αυξημένα επίπεδα διάθεσης, ελπίδας και ψυχικής υγείας. Μπορεί επίσης να προκαλέσει μεγαλύτερη επιμονή στόχου από ό,τι όταν οι προσδοκίες είναι πιο ρεαλιστικές ή απαισιόδοξες.

Παράλληλα, ορισμένα στοιχεία δείχνουν ότι οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες μπορούν να έχουν θετικές συνέπειες στη σωματική υγεία. Πέρα από πιθανές θετικές συνέπειες για την υγεία και ευημερία, ορισμένα στοιχεία δείχνουν ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία έχει διαπροσωπικά οφέλη. Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι εμφανίζουν μεγαλύτερο κοινωνικό ενδιαφέρον σε άλλους (π.χ. ενδιαφέρον να συνεργάζονται μαζί τους, να έχουν ως φίλο τους) που εμφανίζουν μια μη ρεαλιστικά αισιόδοξη προοπτική από άλλους που εμφανίζουν μια μη ρεαλιστικά απαισιόδοξη προοπτική (Helweg-Larsen, Sadeghian & Webb, 2002). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι εκτός από το να αισθάνεται ένα άτομο καλά, η μη ρεαλιστική αισιοδοξία μπορεί να διευκολύνει την αίσθηση και την αποδοχή από άλλους.

Τέλος, η Schneider (2001) παρέχει συστάσεις σχετικά με το πώς οι άνθρωποι μπορούν να είναι αισιόδοξοι χωρίς να είναι μη ρεαλιστικοί ή να εξαπατούν τους

εαυτούς. Ορίζει την ρεαλιστική αισιοδοξία ως θετική προοπτική η οποία παραμένει μέσα στους περιορισμούς της πραγματικότητας (Britton, Sliter & Jex, 2012). Σύμφωνα με αυτήν, οι στρατηγικές για τη διατήρηση της ρεαλιστικής αισιοδοξίας περιλαμβάνουν την αναδιαμόρφωση της κατάστασης, την αναζήτηση των θετικών και την αντιμετώπιση των προκλήσεων ως ευκαιριών βελτίωσης παρά των προβλημάτων (Schneider, 2001). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα, μπορούν να εστιάσουν τις προσπάθειές τους στην εκπαίδευση και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να παραμείνουν ρεαλιστικά αισιόδοξοι.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

### 2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «στάσεις»

Ο όρος «στάση» στη διεθνή βιβλιογραφία αντιστοιχεί στον όρο «attitude». Οι μελέτες για τις στάσεις έχουν μια μακρόχρονη ιστορία, καθώς οι στάσεις θεωρούνται μια κεντρική έννοια της κοινωνικής ψυχολογίας. Στην πραγματικότητα, οι πρώτοι συγγραφείς έχουν ορίσει την κοινωνική ψυχολογία ως την επιστημονική μελέτη των στάσεων (Thomas & Znaniecki, 1918). Οι στάσεις συχνά ορίζονται ως σταθερές, περιεκτικές αξιολογήσεις ανθρώπων, ιδεών ή άλλων αντικειμένων (Ajzen, 2001). Οι βάσεις τους είναι οι αξιολογήσεις, οι οποίες προκύπτουν αυτόματα και αναπόφευκτα, όταν οι άνθρωποι δημιουργούν πεποιθήσεις για τα αντικείμενα (Ajzen & Fishbein, 2005). Η έννοια των στάσεων έχει λάβει δεκαετίες προσοχής και έχει αλλάξει με την πάροδο των χρόνων. Οι αρχικοί ορισμοί ήταν ευρείς και περιελάμβαναν γνωστικά, συναισθηματικά, παρακινητικά και συμπεριφορικά στοιχεία.

Αρχικά, ο όρος «στάση» εννοείται γενικά ως αξιολόγηση αντικειμένων συμπεριφοράς που περιέχουν οτιδήποτε μπορεί να έχει κατά νου ένα άτομο, το οποίο μπορεί να είναι συγκεκριμένο ή αφηρημένο (Bohner & Dickel, 2011). Ωστόσο, οι κατάλληλοι ορισμοί έχουν συζητηθεί ενεργά, με την υιοθέτηση διαφορετικών απόψεων σχετικά με το εάν οι στάσεις είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αποθηκεύονται μόνιμα στη μνήμη ή στιγμιαίες κρίσεις που κατασκευάζονται από πληροφορίες (Yada & Savolainen, 2017).

Ειδικότερα, ένας από τους πρώτους ερευνητές που επιχείρησε να προσδιορίσει εννοιολογικά την έννοια των στάσεων ήταν ο Allport (1935), ο οποίος όρισε μια στάση ως «μια ψυχική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω της εμπειρίας, ασκώντας μία οδηγία και μία δυναμική επίδραση στην απόκριση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται» (σελ. 810).

Στη συνέχεια, μία δεκαετία αργότερα, οι Krech και Crutchfield (1948) έγραψαν: «Μια στάση μπορεί να οριστεί ως μια διαρκής οργάνωση κινητήριων, συναισθηματικών, αντιληπτικών και γνωστικών διαδικασιών σε σχέση με κάποια πτυχή του κόσμου του ατόμου» (σελ. 152). Αυτοί οι ορισμοί τόνισαν τη διαρκή φύση των στάσεων και τη στενή σχέση τους με τη συμπεριφορά των ατόμων. Επιπλέον,

μερικοί κοινωνιολόγοι (Fuson, 1942) και ψυχολόγοι (Campbell, 1950) καθόρισαν τις στάσεις απλώς ως προς την πιθανότητα ότι ένα άτομο θα δείξει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Οι Antonak και Livneh (1988) περιέγραψαν τρία συστατικά, δηλαδή γνωστικά (πεποιθήσεις), συναισθηματικά (συναισθήματα) και συμπεριφορικά (δράσεις), τα οποία περιλαμβάνονται σε μια στάση απέναντι σε ένα φαινόμενο. Από την άποψη της κοινωνικής μάθησης, οι στάσεις - παρόμοιες με άλλες ανθρώπινες ιδιότητες - μπορούν να γίνουν κατανοητές ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών, περιβαλλοντικών και εργασιών ή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, στις οποίες όλα συμβάλλουν στη συμπεριφορά και τελικά στην προκύπτουσα συμπεριφορά (Ajzen 1991; Wood & Bandura, 1989).

Τις επόμενες δεκαετίες, η έννοια της στάσης έχασε μεγάλο μέρος του εύρους της και μειώθηκε σε μεγάλο βαθμό στο κριτήριο της αξιολόγησης. Με τα συνοπτικά λόγια του Daryl Bem, "Οι στάσεις είναι συμπάθειες και αντιπάθειες" (*Attitudes are likes and dislikes*) (1970, σελ. 14) Ομοίως, οι Eagly και Chaiken (1993), καθόρισαν τις στάσεις ως «μια ψυχολογική τάση που εκφράζεται αξιολογώντας μια συγκεκριμένη οντότητα με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας» (σελ. 1) (*favor or disfavor*). Στην πορεία, πολλές λειτουργίες που αρχικά αποδόθηκαν στις στάσεις ανατέθηκαν σε άλλες γνωστικές δομές και το σωρευτικό σώμα εμπειρικών ευρημάτων έθεσε υπό αμφισβήτηση πολλές από τις κλασικές υποθέσεις.

Σύμφωνα με το Τρισδιάστατο Μοντέλο που προτείνουν οι Eagly και Chaiken (1993), τα στερεότυπα αντιπροσωπεύουν το γνωστικό συστατικό των στάσεων και διαμορφώνονται από συστηματικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες η θαλπωρή και η ικανότητα σχηματίζουν τις βασικές διαστάσεις των εντυπώσεων που σχηματίζουν οι άνθρωποι για τους άλλους. Η κοινωνική συμπεριφορά επηρεάζεται επίσης από τις αντιλήψεις των ατόμων και οι κρίσεις επηρεάζονται όχι μόνο από τα στερεότυπα, αλλά και από τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία των συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική συνιστώσα αναφέρεται στην αξιολόγηση ενός αντικειμένου στάσης με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας (Eagly & Chaiken, 1993).

## 2.2 Δομή των Στάσεων

Η δομή των στάσεων έχει απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική κοινότητα, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι σχετίζεται άμεσα και σε μεγάλο ποσοστό με τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν τρία μοντέλα που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι στάσεις, με επικρατέστερο το Τρισδιάστατο Μοντέλο (Szumski, Smogorzewska & Grygiel, 2020). Συγκεκριμένα:

- Το Μονοδιάστατο Μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι στάσεις είναι ένα αδιάκοπο, θετικό ή αρνητικό συναίσθημα κάποιου ατόμου απέναντι σε κάποιο άλλο άτομο ή ακόμα και σε κάποιο αντικείμενο ή μια κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει (Cialdini, Petty & Cacioppo, 1981).
- Το Δισδιάστατο Μοντέλο, όπου οι στάσεις συγκροτούνται από δύο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δηλαδή τις απόψεις και τις προσδοκίες. Ως απόψεις θεωρούνται ορισμένες καταστάσεις, που έχουν γενικευμένη αξία και ως προσδοκίες εννοούνται οι προβλέψεις που κάνει ένα άτομο, σε συγκεκριμένα πλαίσια, για τα αποτελέσματα μιας εκδηλωμένης συμπεριφοράς (Millington, Leierer & Abadie, 2000).
- Το Τρισδιάστατο Μοντέλο (Three-Component Model), το οποίο αποτελεί και την πλέον σημαντική προσέγγιση των ερευνητών θεωρείται ως το επικρατέστερο στις κοινωνικές επιστήμες. Πρεσβεύει ότι οι στάσεις συγκροτούνται από τρία δομικά στοιχεία: 1) το συναισθηματικό στοιχείο (affect), 2) το γνωστικό στοιχείο (cognition) και 3) το συμπεριφορικό στοιχείο (conation, behavioral) (Szumski, Smogorzewska & Grygiel, 2020). Τα στοιχεία αυτά σε πολλές έρευνες συναντώνται και ως συνιστώσες.

Τα παραπάνω τρία δομικά στοιχεία των στάσεων, σύμφωνα με το Τρισδιάστατο Μοντέλο, βοηθούν το άτομο να αξιολογήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ένα εξωτερικό ερέθισμα και έπειτα να διαμορφώσει θετικές ή αρνητικές εντυπώσεις για το ερέθισμα αυτό. Κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες αλληλεπιδρά σε πολλές περιπτώσεις με τις άλλες δύο και πραγματοποιείται έτσι ανταλλαγή πληροφοριών και στοιχείων, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι το άτομο θα διαμορφώσει μια στάση, η οποία θα έχει κοινά στοιχεία με την ψυχρόσυνθεση και τις εμπειρίες του.

### 2.3 Λειτουργία των στάσεων

Σύμφωνα με τον Katz (1960) οι λειτουργίες των στάσεων είναι οι εξής: α) η γνωσιακή, β) η προσαρμοστική/ωφελμιστική λειτουργία (συντελεστικότητα), γ) η άμυνα του εγώ και δ) η έκφραση αξιών. Συγκεκριμένα:

α) η γνώσιακή λειτουργία (knowledge function) βοηθάει το άτομο να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει με έναν τρόπο πιο απλό, καθώς και να τις τοποθετεί κατάλληλα στα διάφορα γνωστικά σχήματα που έχει δημιουργήσει.

β) η προσαρμοστική λειτουργία (adjustive, instrumental, utilitarian function) αναφέρεται στο γεγονός ότι μέσω μίας στάσης το άτομο μπορεί να φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο των στόχων του χωρίς να έχει αρνητικές συνέπειες. Περιλαμβάνει τις ανταμοιβές και τις τιμωρίες που συνδέονται με ένα αντικείμενο στάσης.

γ) η λειτουργία εγω-προστασίας/διατήρησης αυτοσεβασμού/εξωτερίκευσης (egodifensive/maintaining self-esteem/externalization function): περιλαμβάνει την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και βασίζεται στην αρχή της ψυχανάλυσης, δηλαδή ότι κάθε άτομο κινητοποιεί ψυχικούς μηχανισμούς, όπως για παράδειγμα η άρνηση και η προβολή, στην προσπάθειά του να προστατεύσει τον εαυτό του έναντι επικίνδυνων εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων, και τέλος,

δ) η λειτουργία έκφρασης αξιών/κοινωνικής ταυτότητας/ αξιολόγησης (values, expression/social identity/valuation function) η οποία αφορά τις αξίες και τις αυτο-ιδέες, που ταυτοποιούν το άτομο και το ορίζουν μοναδικά, τις οποίες θέλει να διοχετεύσει μέσω των εκάστοτε στάσεων τους, προσφέροντας του παράλληλα, ιδιαίτερη ικανοποίηση. Η ικανοποίηση αυτή απορρέει από το γεγονός ότι τα άτομα μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, επιβεβαιώνοντας έτσι την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Επιπλέον, με τις στάσεις που επιτελούν τη συγκεκριμένη λειτουργία το άτομο έχει τη δυνατότητα να εκφράσει και τις αξίες που πρεσβεύει μια ομάδα στην οποία εντάσσεται (Katz, 1960).

### 2.4 Μέτρηση των στάσεων

Μέσω της μέτρησης των στάσεων καθίσταται εφικτό να διαφανεί η ποιότητα των συναισθημάτων που τρέφει ένα άτομο για ένα «αντικείμενο» ή μία κατάσταση. Οι



ερευνητές της Κοινωνικής Ψυχολογίας προχωρούν στη μέτρηση των στάσεων, προκειμένου να εντοπίσουν τις αιτίες που ευθύνονται για τη δημιουργία τους, να βρουν τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλονται, καθώς και να κατανοήσουν τις συνέπειες που έχουν στη συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας κοινωνικής ομάδας (Μποπότα, 2015). Ο τρόπος μέτρησης που επιλέγεται τις περισσότερες φορές είναι ο έμμεσος τρόπος και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο βασίζονται σε αυτοαναφορά. Με άλλα λόγια, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δηλώσουν με άμεσο τρόπο τις στάσεις τους, μέσω αυτοαναφοράς, απαντώντας σε ερωτήσεις κατάλληλα δομημένων κλιμάκων (Κοκκινάκη, 2006).

Οι πιο διαδεδομένες στη μέτρηση των στάσεων είναι οι ποσοτικές μέθοδοι, ενώ τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται αποτελούνται συνήθως από καταφατικές προτάσεις (δηλώσεις), με θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο, οι οποίες αναφέρονται και σχετίζονται κάθε φορά με το «αντικείμενο» που προκαλεί τη δημιουργία της υπό μελέτη στάσης. Το υποκείμενο της έρευνας δηλώνει με τις προτάσεις αυτές τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που νιώθει για μία στάση, διαλέγοντας το σημείο που τον αντιπροσωπεύει πάνω σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα (Τσιολπίδου, 2017). Οι κλίμακες αυτοαναφοράς αποτελούν την πιο πρόσφορη μέθοδο μέτρησης των στάσεων (Μποπότα, 2015) και οι πιο γνωστές και ευρέως χρησιμοποιημένες είναι:

- οι κλίμακες Likert,
- οι κλίμακες σημασιολογικής διαφοροποίησης και τέλος,
- η σκαλογραμμική μέθοδος του Guttman (Κοκκινάκη, 2006).

Οι πιο γνωστές είναι οι κλίμακες Likert και οι κλίμακες σημασιολογικής αναφοράς, ενώ σε όλες υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά τον αριθμό των σημείων, που χρησιμοποιούνται κατά τέτοιο τρόπο ώστε το υποκείμενο να δηλώσει κατά πόσο συμφωνεί ή όχι με την πρόταση/δήλωση (Μποπότα, 2015). Για παράδειγμα, ο Likert δημιούργησε μια κλίμακα μέτρησης των στάσεων με πέντε (5) σημεία, δηλαδή με βαθμολογία από το 1 (=διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (=συμφωνώ απόλυτα). Η διαβάθμιση αυτή των απαντήσεων προσφέρει ευελιξία στις απαντήσεις εκείνων που συμμετέχουν σε μία έρευνα, έτσι ώστε οι απαντήσεις τους να είναι όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικές και αντιπροσωπευτικές. Η τελική βαθμολογία εξάγεται από το άθροισμα όλων των απαντήσεων του συμμετέχοντα και με τον τρόπο αυτό

προκύπτει αν η στάση που έχει για το «αντικείμενο» ή πρόσωπο της στάσης που μελετάται είναι θετική ή αρνητική (Τσιοιλπίδου, 2017). Στη βιβλιογραφία συναντάται και η 7-βάθμια κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης των Osgood, Suci & Tannenbaum (1957), όπως επίσης και η 11-βάθμια διαφορική κλίμακα του Thurstone (1928).

Ακόμη, υπάρχει και πλήθος άλλων μεθόδων αυτοαναφοράς που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των στάσεων (Κοκκινάκη, 2006). Συγκεκριμένα:

- οι κλίμακες κατάταξης,
- οι κλίμακες συγκρίσεων σε ζευγάρια,
- οι κατάλογοι επιθέτων,
- οι μέθοδοι μέτρησης των κοινωνικών τάσεων,
- οι δημοσκοπήσεις και
- οι συνεντεύξεις (Antonak & Livneh, 2000).

## **2.5 Στάσεις και Συμπεριφορά**

Τα θεωρητικά πλαίσια χωρίζουν τις συναισθηματικές συμπεριφορές σε σαφείς και σιωπηρές στάσεις και τα ερευνητικά ευρήματα έχουν υποστηρίξει την ιδέα ότι οι σιωπηρές (δηλαδή, αυτόματες) και ρητές (δηλαδή, ελεγχόμενες) αξιολογήσεις προέρχονται από διαφορετικές πηγές και ως εκ τούτου θα πρέπει να θεωρηθούν ως ξεχωριστές κατασκευές (Greenwald & Banaji 1995; Olson & Fazio, 2009). Οι σιωπηρές στάσεις είναι αξιολογήσεις που επιτρέπουν την εξέταση όλων των σχετικών πληροφοριών και είναι πιθανό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά όταν τα άτομα έχουν χρόνο να εξετάσουν την αξία και τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους και το κίνητρο να το κάνουν αυτό (Krischler, Pit-ten Cate & Krolak-Schwerdt, 2018). Αντίθετα, οι ρητές στάσεις προέρχονται από μια αυτόματη διαδικασία, η οποία είναι γνωστικά αποτελεσματική, καθώς δεν απαιτεί πολύ γνωστική ικανότητα, χρόνο ή κίνητρο για να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι ρητές και σιωπηρές στάσεις επηρεάζουν διαφορετικά συστατικά της συμπεριφοράς και της κρίσης και συνήθως, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των αυτόματων και συνειδητών διαδικασιών (Olson & Fazio, 2009). Συνεπώς, οι συμπεριφορές τελικά θα επηρεάσουν το επίπεδο αποδοχής ή απόρριψης που βιώνει ένα άτομο.

Ενώ η πλειονότητα των ερευνητών συμπεριφοράς έχουν χρησιμοποιήσει ψυχολογικές θεωρίες, οι μελετητές στη Γερμανία έχουν αναπτύξει μια παιδαγωγική προσέγγιση σε στάσεις με την ονομασία «παιδαγωγική θέση», εστιάζοντας στις προοπτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με το σώμα, την απόδοση και τη διδακτική δράση (Hutzler, Meier, Reuker & Zitomer, 2019). Οι συγκεκριμένοι, χρησιμοποιούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις κοινωνιολογικά προσανατολισμένες στις οποίες οι στάσεις κατανοούνται ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης. Έχοντας αυτό υπόψη, οι «παιδαγωγικές συμπεριφορές» (Fend 2008) υπολογίζονται ως κάτι που καθοδηγεί σιωπηρά τη δράση, με έντονη εστίαση στην παιδαγωγική συμπεριφορά. Αυτές οι παιδαγωγικές συμπεριφορές βασίζονται ουσιαστικά σε ορισμένες έννοιες του ανθρώπου, οι οποίες κατασκευάζουν το δικό τους σύστημα ηθικών αξιών.

Η δημοτικότητα των στάσεων στις κοινωνικές επιστήμες προκαλείται από την προγνωστική σημασία τους για τις συμπεριφορές των ανθρώπων, κυρίως για συμπεριφορές που εισάγουν διακρίσεις (Ajzen & Fishbein, 2005). Για πολλά χρόνια, διάφορες χώρες έχουν εφαρμόσει μια εντατική κοινωνική πολιτική για την καταπολέμηση των νομικών, οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών διακρίσεων κατά των ατόμων με αναπηρίες, διακρίσεις που τους αποκλείουν από την πρόσβαση σε κοινά κοινωνικά ιδρύματα και περιορίζουν τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή.

Στην εκπαίδευση συνηθίζεται η ταξινόμηση ή η ομαδοποίηση των μαθητών, διότι στοχεύει στο σχεδιασμό στρατηγικών και παρεμβάσεων (Krischler, Pit-ten Cate & Krolak-Schwerdt, 2018). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να ομαδοποιηθούν σύμφωνα με τις ικανότητες ή τη συμπεριφορά τους, και ως εκ τούτου μπορεί να ταξινομηθούν ως μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες» ή «προκλητική συμπεριφορά» (Henley, Ramsey & Algozzine, 2010). Ωστόσο, όταν ένας μαθητής έχει κάποια μορφή αναπηρίας ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτός ο μαθητής πιθανότατα θα πρέπει να αντιμετωπίσει όχι μόνο τις ακαδημαϊκές προκλήσεις, αλλά και τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις της κοινωνίας (Heward, 2014). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένουν μια από τις πιο κοινωνικά αποκλεισμένες και ευάλωτες ομάδες (Limbach-Reich & Powell, 2015). Αναζητώντας την αιτία του συνεχιζόμενου αποκλεισμού τους, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι οι αρνητικές στάσεις απέναντι σε αυτούς τους μαθητές εμποδίζουν την ένταξή τους (Gilmore, Campbell & Cuskelly, 2003). Εφόσον οι αρνητικές στάσεις επιμένουν, η αποδοχή

των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απίθανη (Antonak & Livneh, 2000). Όταν οι άνθρωποι έχουν αρνητικά συναισθήματα για κάποιον, τείνουν να αποφεύγουν ή να ελαχιστοποιούν την επαφή με αυτό το άτομο, μειώνοντας έτσι τις ευκαιρίες να έχουν θετικές εμπειρίες που θα μπορούσαν ενδεχομένως να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους (Rajecki, 1991). Όχι μόνο οι αρνητικές στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί εμποδίζουν την συμπερίληψη των μαθητών αυτών (Avramidis & Norwich, 2002), αλλά και οι απόψεις της ευρύτερης κοινότητας είναι επίσης σημαντικές (Thompson, Fisher, Purcal, Deeming & Sawrikar, 2011). Συγκεκριμένα, οι δημόσιες συμπεριφορές επηρεάζουν την ποιότητα της κοινωνικής ένταξης, της καθημερινής ζωής και της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών αυτών (Henry, Key, Balcazar & Jopp, 1996). Τυπικά χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται είναι η ανικανότητα (Rohmer & Louvet, 2011), η μη παραγωγικότητα (Porovich, Scherbaum, Scherbaum & Polinko, 2003), η ανάγκη για παροχή φροντίδας ή η εξάρτηση από τους άλλους (Staniland, 2011), και η θαλπωρή (Fiske et al., 2002). Ωστόσο, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει πιο ευνοϊκές στάσεις απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και λιγότερο ευνοϊκές στάσεις απέναντι στους μαθητές με προκλητική συμπεριφορά (Cassady, 2011; Levins, Bornholt & Lennon, 2005).

Γενικά, η στάση ενός ατόμου απέναντι στο επάγγελμά του επηρεάζει την απόδοσή του (Senler, 2016). Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, η στάση ενός εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία ενός θέματος ή ενός μαθήματος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει (Turkmen, 2013). Επιπρόσθετα, η στάση ενός εκπαιδευτικού σχετίζεται όχι μόνο με το κίνητρο και τον ενθουσιασμό του, αλλά και με τη στάση και τα επιτεύγματα των μαθητών του.

Η κατανόηση του φαινομένου της αναπηρίας προϋποθέτει τη συνάντηση μαζί του. Μια τέτοια συνάντηση αποτελεί μεταξύ άλλων, η εκπαιδευτική διαδικασία, όπου εκπαιδευτικός και άτομο με αναπηρία συμπράττουν με στόχο τη μάθηση (Σούλης, 2020). Συγκεκριμένα, στην προσπάθεια του ατόμου με αναπηρία να αποκτήσει δεξιότητες και να κατακτήσει τη γνώση, ο εκπαιδευτικός, μέσω των πρακτικών και της στάσης του, δρα είτε ενισχύοντας είτε περιορίζοντας την προσπάθεια αυτή. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο, σκόπιμα και μεθοδευμένα, ώστε να διευκολύνει και να υποστηρίξει το άτομο με αναπηρία οδηγώντας το στη μάθηση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

### 3.1 Προσδιορισμός της έννοιας «Αυτοαποτελεσματικότητα»

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας (Self-efficacy) εισήχθη για πρώτη φορά από τον Bandura (1977) στο πλαίσιο της ευρύτερης Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας της Μάθησης (social cognitive learning), μια θεωρία επικεντρωμένη στην αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ ατομικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στο ευρέως αναφερόμενο άρθρο του Αυτο-αποτελεσματικότητα: Προς μια ενοποιητική θεωρία της συμπεριφορικής αλλαγής (Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change). Σύμφωνα με τον ίδιο, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μία κρίση της ικανότητας για εκτέλεση ενός δεδομένου τύπου απόδοσης (Bandura, 1977). Η αυτο-αποτελεσματικότητα γενικά αφορά τις πεποιθήσεις των ανθρώπων στην ικανότητά τους να επηρεάζουν γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους (Hofman & Kilimo, 2014). Αυτή η πεποίθηση είναι το θεμέλιο για τα κίνητρα των ανθρώπων, των επιτευγμάτων απόδοσης και της συναισθηματικής ευεξίας. Η αυτο-αποτελεσματικότητα βασίζεται στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία που ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι είναι σε θέση να ασκήσουν κάποιο έλεγχο στην αυτοανάπτυξη και τις συνθήκες ζωής τους, παρόλο που πολλά πράγματα εξαρτώνται τουλάχιστον εν μέρει από την τύχη (Bandura, 2006). Ο όρος «αυτοαποτελεσματικότητα» είναι γνωστός στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία και με διαφορετικές ονομασίες, όπως «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (perceived self-efficacy), «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy beliefs) (Παράσχου, 2012), «αυτεπάρκεια» (self-efficacy) και «προσδοκία για αυτεπάρκεια» (self-efficacy expectation) (Χαροκοπάκη, 2012).

Αρχικά, ο όρος «αυτοαποτελεσματικότητα» χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αναπτυχθούν ορισμένες θεραπευτικές μέθοδοι για τις φοβίες και τις συμπεριφορές εξαρτημένων από ουσίες ατόμων. Αργότερα, ο Bandura όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα ως το σύνολο των εκτιμήσεων του ατόμου αναφορικά με την ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης. Επεσήμανε, ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά του και την έκβαση αυτής (Bandura, 1977). Ο Bandura διατύπωσε διάφορους ορισμούς για την αυτοαποτελεσματικότητα, σε διάφορες χρονικές περιόδους. Σε άρθρο του το

1994 αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως οι πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με τις δυνατότητές τους να παράγουν καθορισμένα επίπεδα απόδοσης που επηρεάζουν τα γεγονότα τα οποία επιδρούν στη ζωή τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή, νοηματοδοτεί την αντίληψη ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητά του. Δεν πρόκειται για μια αυτόνομη, αυθύπαρκτη έννοια, αποκομμένη από τις αντιλήψεις του ατόμου, αλλά ορίζεται σε σχέση με αυτές. Η αυτοαποτελεσματικότητα εμπεριέχει συνεπώς το στοιχείο της ατομικής αντίληψης. Οι πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αισθάνονται, σκέφτονται, παρακινούνται και συμπεριφέρονται.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει όχι μόνο το πώς τα άτομα αισθάνονται, σκέφτονται, παρακινούνται και συμπεριφέρονται (Pajares, 1997) αλλά και στην επιλογή δραστηριοτήτων, προσπάθειας και επιμονής (Pintrich & Schunk, 2002). Δεδομένου ότι οι άνθρωποι επιλέγουν και συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα με βάση την πεποίθησή τους ότι είναι σε θέση να επιτελέσουν το έργο, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ένας σημαντικός μεσολαβητής όλων των τύπων συμπεριφοράς (Senler, 2016). Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας είναι κρίσεις των ανθρώπων για την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν και να εκτελούν επιτυχώς ένα συγκεκριμένο έργο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Bandura, 1977, 1997). Μέσω του σχηματισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει σημαντικά τα κίνητρα και τα προσωπικά επιτεύγματα των ανθρώπων (Goroizidis & Papaioannou, 2011).

### **3.2 Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία Μάθησης**

Η θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια από τις πιο σημαντικές υπο-θεωρίες της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας της Μάθησης του Bandura (1986). Η συγκεκριμένη θεωρία ονομάστηκε «κοινωνικογνωστική», διότι ο Bandura επιδίωξε να αποδώσει την ίδια βαρύτητα στους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενός ατόμου και στους γνωστικούς παράγοντες, με τη συμβολή των οποίων το άτομο δύναται να αντιλαμβάνεται επαρκώς την πραγματικότητα, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, να επεξεργάζεται και να αξιολογεί τις πληροφορίες που δέχεται και τέλος, να κινητοποιείται (Pajares, 2002). Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία της Μάθησης δίνει

έμφαση στον τριαδικό αμοιβαίο προσδιορισμό της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, των συμπεριφορών και του περιβάλλοντός τους. Συγκεκριμένα, η λειτουργία αυτή εμφανίζεται ως μια δυναμική αλληλεπίδραση τριών παραγόντων:

- των εσωτερικών ενδοπροσωπικών παραγόντων (γνωστικοί, συναισθηματικοί και βιολογικοί παράγοντες),
- της έκδηλης πραξιακής συμπεριφοράς και
- των περιβαλλοντικών επιρροών.

Κεντρική ιδέα αυτού του μοντέλου αμοιβαίας τριαδικής αιτιοκρατίας (Triadic Reciprocal Determinism) είναι η θέση ότι η συμπεριφορά, δηλαδή οι ενέργειες και οι πράξεις του ανθρώπου, δεν κατευθύνονται αποκλειστικά από τις εσωτερικές έμφυτες δυνατότητές του, δεν διαμορφώνονται αυτομάτως και φυσικά δεν ελέγχονται ούτε από τα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η συνεχής αλληλεπίδραση και των τριών αυτών παραγόντων παρέχει την ευκαιρία στο άτομο να ελέγξει μερικώς, το περιβάλλον του και να ρυθμίσει το ίδιο τη μελλοντική συμπεριφορά του (αυτορρύθμιση). Συνεπώς, το άτομο δεν συνιστά παθητικό δέκτη των επιδράσεων του περιβάλλοντος, αλλά θεωρείται ενεργά συμμετέχων στη ρύθμιση της γνώσης και της συμπεριφοράς του (Feltz, Short & Sullivan, 2008). Η συμπεριφορά αποτελεί προϊόν της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης των προσωπικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών επιρροών και το άτομο που την εκδηλώνει καθίσταται ικανό να αλλάζει, καθώς και να διαμορφώνει το περιβάλλον του ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες του (Glanz, Rimer & Viswanath, 2008). Οι άνθρωποι προσπαθούν να ασκήσουν έλεγχο στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους. Ασκώντας επιρροή σε τομείς που έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν είναι πιο ικανοί αφενός να επιτύχουν τους στόχους τους και αφετέρου να αποτρέψουν τη δημιουργία ανεπιθύμητων καταστάσεων. Μια ισχυρή αίσθηση της αποτελεσματικότητας ενισχύει ποικιλοτρόπως την προσωπική ευημερία. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι με υψηλή πίστη στις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν τα δύσκολα καθήκοντα ως προκλήσεις που πρέπει να κατακτηθούν και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφευχθούν. Επιπλέον, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θέτουν φιλόδοξους στόχους, αγωνίζονται με υπομονή και επιμονή για την επίτευξή τους, ανακτούν σύντομα την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς μετά από απογοητεύσεις ή και αποτυχίες και αποδίδουν τα ανεπιθύμητα συμβάντα σε ανεπαρκή προσπάθεια ή ελλειπίες γνώσεις και δεξιότητες. Προσεγγίζουν απειλητικές καταστάσεις με τη βεβαιότητα ότι

μπορούν να τις ελέγξουν και χάρη σε αυτή τους τη θεώρηση, παράγουν συχνά προσωπικά επιτεύγματα, αμβλύνοντας το άγχος και αποδυναμώνοντας την ευπάθεια στην κατάθλιψη (Bandura, 1994). Αντιθέτως, οι άνθρωποι που αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους, αποφεύγουν τις απαιτητικές διαδικασίες και αν υποχρεωθούν να τις αντιμετωπίσουν τις εκλαμβάνουν ως προσωπικές απειλές. Επιπρόσθετα, δεν έχουν ιδιαίτερες φιλοδοξίες και στην πρώτη δυσκολία παραιτούνται από την προσπάθεια κατάκτησης των στόχων τους. Με άλλα λόγια, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με επίπονες καταστάσεις, κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα, εστιάζουν στις αδυναμίες τους, προσκολλώνται σε σκέψεις αναφορικά με τα εμπόδια που θα συναντήσουν και κατ' επέκταση αδυνατούν να επικεντρωθούν στη διαχείριση των καταστάσεων που προκύπτουν. Έτσι, χαλαρώνουν τις προσπάθειές τους και εγκαταλείπουν γρήγορα στις δυσκολίες που εγείρονται. Απόρροια όλων των παραπάνω αντιδράσεων είναι η εκδήλωση άγχους ή/και κατάθλιψης (Bandura, 1994).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Albert Bandura εφαρμόστηκε εκτενώς στους τομείς της μάθησης και της επίτευξης ακαδημαϊκών στόχων. Τέλος, αξιοποιήθηκε επίσης και σε άλλους τομείς, όπως στις κινητικές δεξιότητες του ατόμου, στις επαγγελματικές του επιλογές, στην υγεία και την ποιότητα της ζωής του.

### 3.3 Πηγές Διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Bandura (1997) *οι τέσσερις βασικότερες πηγές* οι οποίες επηρεάζουν και διαμορφώνουν (σε διαφορετικό βαθμό η καθεμία) την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου είναι (Bandura, 1977):

- *Οι Προηγούμενες εμπειρίες και τα προσωπικά επιτεύγματα (past performance accomplishments)*: Το κάθε άτομο διαθέτει τις προσωπικές του εμπειρίες οι οποίες είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να ενισχυθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα. Πράγματι, οι άνθρωποι νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια στο να αναλάβουν μια νέα δράση, όταν αυτή είναι παρόμοια με μια προγενέστερη που έχει στεφθεί με επιτυχία, όταν, δηλαδή, έχουν αποκτήσει ήδη τη σχετική εμπειρία που απαιτείται (Bandura, 1994). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), κάθε επιτυχία ενισχύει την εμπιστοσύνη στον εαυτό μας και την αυτοπεποίθησή μας, ενώ κάθε αποτυχία την αποδυναμώνει. Κατά συνέπεια, η επίδραση των προσωπικών εμπειριών στην



καλλιέργεια της αυτό-αποτελεσματικότητας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τις αποτυχίες και τις επιτυχίες του.

Η πηγή αυτή διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι η πιο ισχυρή από τις υπόλοιπες και όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς συναντάται ως πηγή των εμπειριών αυθεντίας και επιτυχημένης επίδοσης (*mastery experiences*). Ειδικότερα, οι εμπειρίες αυθεντίας ή αλλιώς τα διδακτικά επιτεύγματα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι η πιο δυναμική πηγή της αυτοαποτελεσματικότητάς του, καθώς θεωρείται πως η διδασκαλία που πραγματοποίησε στο παρελθόν, σε ποικίλα περιβάλλοντα και υπό διαφορετικές συνθήκες, του πρόσφερε ικανοποίηση (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

- *Υποκατάστατες εμπειρίες μέσω της παρατήρησης μοντέλων - Εμπειρίες μέσω προτύπου (vicarious learning)*: Ο δεύτερος παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στη διαμόρφωση και ενίσχυση των πεποιθήσεων της αποτελεσματικότητας ενός ατόμου αφορά στις αντιπροσωπευτικές εμπειρίες που παρέχονται από τα κοινωνικά μοντέλα. Ειδικότερα, όταν κανείς συνειδητοποιήσει πως άτομα με συγκρίσιμες ικανότητες με τις δικές του πετυχαίνουν τους στόχους τους με συνεχή προσπάθεια, ενισχύει την πεποίθησή του πως έχει και ο ίδιος ίσες πιθανότητες να τα καταφέρει. Παρόμοια, η παρατήρηση των αποτυχιών των άλλων, παρά τη μεγάλη προσπάθεια την οποία καταβάλλουν, μειώνει τις εκτιμήσεις των παρατηρητών για την αποτελεσματικότητά τους και υπονομεύει τις προσπάθειές τους (Schunk & Pajares, 2012).

Για τον εκπαιδευτικό, η πηγή αυτή αναφέρεται στις εμπειρίες που αποκομίζει ως εξωτερικός παρατηρητής από την παρατήρηση ενός προτύπου διδασκαλίας και την ταύτιση μαζί του. Ο βαθμός κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με το πρότυπο επηρεάζει εξίσου και το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς του, λαμβάνοντας υπόψη και την επιτυχή ή την ανεπιτυχή έκβαση της δράσης του προτύπου (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

- *Η λεκτική πειθώ και οι κοινωνικές επιρροές (verbal and social persuasion)*: Η κοινωνική πειθώ λειτουργεί ως ένας τρίτος τρόπος ενίσχυσης των πεποιθήσεων των ανθρώπων για να επιτύχουν τους στόχους τους. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι που έχουν πεισθεί ότι διαθέτουν τις ικανότητες να εκτελέσουν αποτελεσματικά συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι πιθανό να

καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να τη διατηρούν, μάλιστα, στο ίδιο επίπεδο, απ' ό,τι εάν αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους, οπότε και αισθάνονται ανεπαρκείς μόλις προκύψει η οποιαδήποτε δυσκολία. Παρολαυτά, σε σχέση με τις υπόλοιπες πηγές διαμόρφωσης της αυτο-αποτελεσματικότητας, η κοινωνική πειθώ έχει περιορισμένη δύναμη επιρροής. Είναι δηλαδή πιο σύνηθες το επίπεδο της προσωπικής αποτελεσματικότητας του ατόμου να υπονομευθεί από την επιρροή της κοινωνικής πειθούς, παρά να ενισχυθεί με υψηλές πεποιθήσεις. Ακόμη, η κοινωνική πειθώ σε μη ρεαλιστικές πεποιθήσεις προσωπικής ικανότητας ενισχύει το αίσθημα της απογοήτευσης που επέρχεται μετά από αρνητικά αποτελέσματα των προσπαθειών του ατόμου. Αντίθετα, οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν πεισθεί ότι δεν διαθέτουν ικανότητες, τείνουν να αποφεύγουν την εκτέλεση απαιτητικών δραστηριοτήτων και εγκαταλείπουν την προσπάθεια στην πρώτη δυσκολία (Bandura, 1994).

Ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό τομέα λεκτική πειθώ μπορεί να χρησιμοποιήσει για παράδειγμα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η κοινότητα, οι οποίοι προσφέρουν στον εκπαιδευτικό διατομική υποστήριξη και θετική ανατροφοδότηση, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι πεποιθήσεις του για την αυτοαποτελεσματικότητά του (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η τέταρτη και τελευταία πηγή πληροφόρησης για τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου είναι η:

- *Η Σωματική και συναισθηματική κατάσταση που βιώνει το άτομο (φυσιολογική διεγερση) - (somatic and emotional state):* Κάθε άτομο όταν αξιολογεί τις ικανότητές του στηρίζεται, εκτός των άλλων, και στη σωματική και συναισθηματική του κατάσταση. Ερμηνεύει δηλαδή τις συναισθηματικές αντιδράσεις και εντάσεις του ως ένδειξη ευπάθειας σε κακή απόδοση και σε δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν σωματική δύναμη και αντοχή, εκλαμβάνει την κόπωση και τον πόνο ως ενδείξεις σωματικής αδυναμίας. Με άλλα λόγια, η διάθεση επηρεάζει τις εκτιμήσεις των ανθρώπων για την προσωπική τους αυτο-αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, η θετική συναισθηματική διεγερση αυξάνει την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ η αρνητική διάθεση τη

μειώνει. Ο τέταρτος τρόπος τροποποίησης της πεποιθήσης της αποτελεσματικότητας είναι η μείωση του στρες, η άμβλυνση των αρνητικών συναισθηματικών τάσεων και η αποσαφήνιση των παρερμηνειών σχετικά με τη φυσική τους κατάσταση. Ο τρόπος που αυτές ερμηνεύονται και γίνονται αντιληπτές οι συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις είναι σημαντικός. Για παράδειγμα, τα άτομα που έχουν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι πιθανό να αξιοποιούν την κατάσταση συναισθηματικής διέγερσής τους ως ενεργό παράγοντα διευκόλυνσης της επίδοσης, ενώ εκείνοι οι οποίοι διατηρούν αμφιβολίες για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους θεωρούν τη συναισθηματική τους διέγερση ως παράγοντα που αποδυναμώνει την επίδοση τους σε κάποιο έργο που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν (Bandura, 1994). Με αυτό τον τρόπο, η σωματική και συναισθηματική διέγερση είναι πιθανό να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητά του ατόμου.

Στην εκπαιδευτική πράξη, ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να βιώσει καταστάσεις που προκαλούν συναισθηματική διέγερση (emotional arousal). Οι καταστάσεις αυτές περιλαμβάνουν, λόγου χάρη, την ικανοποίηση και τη χαρά για την επιτυχία ή το άγχος και το φόβο απέναντι στην αποτυχία.

### **3.4 Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας**

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει μετρηθεί με διάφορους τρόπους από διάφορους ερευνητές με εργαλεία που εξελίσσονται και εμπλουτίζονται διαρκώς. Η αυτοαποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού δεν έχει ενιαία δομή και προοπτικές γενίκευσης, καθώς θεωρείται ευμετάβλητη, ανάλογα με τις συνθήκες, το πλαίσιο διδασκαλίας, το είδος και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη (Evers, Brouwers & Tomic, 2002). Με άλλα λόγια, δε χαρακτηρίζεται σταθερή, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνεχώς νέες προκλήσεις και βιώνουν καινούριες εμπειρίες (Fives, 2003).

Σε μια πρώιμη προσπάθεια μέτρησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι Armor et al. (1976), εστίασαν σε δυο παράγοντες (α) τις γενικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το τι μπορούν να πετύχουν μέσω της εκπαίδευσης

και (β) τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους ικανότητα στη διδασκαλία. Όμως, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν την πολυδιάστατη φύση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Avanzi et al., 2013, Klassen et al., 2009, Skaalvik & Skaalvik, 2007). Για παράδειγμα, ορισμένες κλίμακες μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως των Caprara et al., (2003) ακολούθησαν τις συστάσεις του Bandura και έχουν μετρήσει μόνο μία διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Ο Bandura (1997) υποστήριξε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιόμορφη σε διάφορα είδη καθηκόντων που πρέπει να εκτελούνται στη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, μια συζήτηση που διεξάγεται στο χώρο αφορά το κατά πόσον η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι μονοδιάστατη (γενική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών) ή πολυδιάστατη (αποτελεσματικότητα συγκεκριμένης εργασίας) (Nie, 2012).

Στη σχετική βιβλιογραφία συναντάται ποικιλία κλιμάκων με τις οποίες μετράται γενικά η αυτοαποτελεσματικότητα. Οι πιο σημαντικές είναι:

- η Generalized Self-Efficacy Scale (GSE), που δημιουργήθηκε από τους Schwarzer και Jerusalem (1995) και
- η Occupational Self-Efficacy Scale (OSES), που σχεδίασαν οι Pethe, Chaudhari και Dhar (1999).

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία οι κλίμακες μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας που χρησιμοποιούνται στη συντριπτική πλειοψηφία, είναι εκείνες που επικεντρώνονται σε ομάδες συγκεκριμένου επαγγελματικού προσανατολισμού. Με βάση αυτό, για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσφέρονται αρκετές κλίμακες, από τις οποίες δύο είναι οι πιο διαδεδομένες:

- η κλίμακα Teachers' Efficacy Scale (TES), που συγκρότησαν οι Gibson και Dembo (1984). Σε αυτή περιλαμβάνονται 30 δηλώσεις/προτάσεις σχετικές με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και
- η κλίμακα Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), δημιουργοί της οποίας είναι οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy και Hoy (1998).

Συγκεκριμένα, η κλίμακα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teacher Efficacy Scale TES) του Gibson και Dembo (1984) έχει διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο TES περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: την αυτοαποτελεσματικότητα και την προσδοκία έκβασης. Ωστόσο, αμφισβητήθηκε η σημασία του δεύτερου παράγοντα (προσδοκία έκβασης).

Αντίθετα, όπως προαναφέρθηκε, οι TschannenMoran και Hoy (2001) αναγνώρισαν την ανάγκη για μια πολυδιάστατη κλίμακα και η κλίμακα που ανέπτυξαν μετράει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών. Οι στρατηγικές διδασκαλίας αναφέρονται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν, να αξιολογούν αλλά και να προσαρμόζουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους ώστε να προωθείται τη μάθηση όλων των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης τους, προσδιορίζει το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι μπορούν να επιλύσουν προβλήματα συμπεριφοράς, να διαχειριστούν ζητήματα πειθαρχίας, και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στην τάξη το οποίο χαρακτηρίζεται από ηρεμία, ομαλότητα και τήρηση κανόνων. Ενώ οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αφορούν την πίστη στις ικανότητές τους να κινητοποιούν τους μαθητές τους και τις οικογένειες τους. Επίσης, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών αναφέρονται και στην εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στον εαυτό τους ως προς την συμμετοχή και ενθάρρυνση ενός μαθητή. Οι τρεις παραπάνω διαστάσεις συνιστούν την αντιληπτή διδακτική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

### **3.5 Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα**

Κατά τα τελευταία 30 χρόνια, η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας επεκτάθηκε για να επικεντρωθεί στα αισθήματα εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών και το αποτέλεσμα ήταν ένας μεγάλος όγκος δημοσιευμένων μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ο όρος «αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών» ορίζεται γενικά ως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών σε ακαδημαϊκά

αποτελέσματα ή ενδιαφέροντα και κίνητρα (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1984). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όχι μόνο έχει αναγνωριστεί ως ένας σταθερός και σημαντικός δείκτης της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά και ως προγνωστικός παράγοντας της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες στρατηγικές, ενώ σχετίζονται με την κινητοποίηση των μαθητών και την επιτυχία τους (Hsiao et al., 2011).

Αρχικά, οι Guskey και Passaro (1994, σελ. 628) έχουν ορίσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως « η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμη και εκείνοι που μπορεί να θεωρηθούν δύσκολοι ή χωρίς κίνητρα». Η σημασία της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προκύπτει από τον κυκλικό της χαρακτήρα: Τα υψηλότερα επίπεδα πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας οδηγούν σε μεγαλύτερες προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις, οι οποίες παρέχουν και πάλι πληροφορίες για τη διαμόρφωση πεποιθήσεων υψηλότερης αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Στη συνέχεια, οι Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy (1998) όρισαν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως «την πεποίθηση ενός εκπαιδευτικού στη δική του ικανότητα να οργανώνει και να εκτελεί μαθήματα δράσης που απαιτούνται για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης διδακτικής εργασίας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (σελ. 233). Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο τους, η αυτο-αποτελεσματικότητα αναπτύσσεται από τις επακόλουθες συνέπειες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ της αξιολόγησης των παραγόντων που καθιστούν τη διδασκαλία δύσκολη - ανάλυση του διδακτικού έργου και του πλαισίου της - και την αξιολόγηση των αντιλήψεων των προσωπικών διδακτικών ικανοτήτων - ανάλυση διδακτική ικανότητα.

Επιπλέον, ο Bandura (1997) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας συνήθως θέτουν ισχυρούς στόχους, έχουν ισχυρά κίνητρα και αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια των απαιτητικών εκπαιδευτικών τους καθηκόντων και είναι πιο ικανοί να αντιμετωπίσουν τα στρεσογόνα και αρνητικά συναισθήματα. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής ζωής και της σταδιοδρομίας των μαθητών, όπως

αυξημένο κίνητρο των μαθητών, αυξημένη αυτοεκτίμηση, ισχυρή αυτο-κατεύθυνση, ευκολία στη διαχείριση της μετάβασης στο σχολείο και πιο θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο (Parajes, 2003; Roeser, Arbreton & Anderman, 1993). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να συμβάλει στην προώθηση της αίσθησης αποτελεσματικότητας των μαθητών, να προωθήσει τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης και τις προσπάθειές τους να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία (Ross, Hogaboam-Gray & Hannay, 2001). Πιστεύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας να εφαρμόσουν διδακτικές καινοτομίες στην τάξη, να χρησιμοποιούν προσεγγίσεις για τη διαχείριση των τάξεων και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας (Chacon, 2005; Korevaar, 1990). Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία τόσο για την κοινωνική λειτουργία όσο και για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και μπορεί επίσης να προωθήσει την ανάπτυξη της συμπερίληψης.

Οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα, ειδικά εκείνες των έμπειρων εκπαιδευτικών, φαίνεται να παραμένουν αρκετά σταθερές όταν οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε νέα εκπαίδευση. Ωστόσο, ακόμη και έμπειροι δάσκαλοι με σταθερές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας μπορεί να χρειαστεί να επανεκτιμήσουν τις πεποιθήσεις τους όταν αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις, όπως η διδασκαλία σε έναν νέο τύπο περιβάλλοντος.

Στη δεκαετία του 1970, ο οργανισμός RAND, ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα έρευνας και ανάλυσης, πρόσθεσε δύο ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο τους (Malinen, Savolainen & Xu, 2012). Αυτό έχει συνήθως χωρίσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της γενικής και προσωπικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η γενική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το πώς οι εκπαιδευτικοί γενικά μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών, ενώ η προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια πιο ατομική και συγκεκριμένη πεποίθηση για την αποτελεσματικότητα της δικής τους διδασκαλίας. Πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα

έχουν υποστηρίξει την ιδέα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρέπει να εννοηθεί ως πολυδιάστατη δομή. Αυτό φαίνεται να ισχύει σε διάφορες χώρες και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Ο αριθμός των διαστάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που βρέθηκαν στις μελέτες κυμαινόταν συνήθως από τρεις έως έξι, πιθανότατα ανάλογα με το όργανο μέτρησης και το επίκεντρο της έρευνας. Οι διαστάσεις έχουν συσχετιστεί συχνά με τη διαχείριση τάξεων, την διδασκαλία, την παρακίνηση και τη συμμετοχή μαθητών και, πιο πρόσφατα, με τη συνεργασία συναδέλφων και γονέων (Chan, 2008a, 2008b; Klassen et al., 2009; Romi & Leyser, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 2007).

Ο Bandura (1997) πρότεινε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν όχι μόνο την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών αλλά και τον γενικό προσανατολισμό τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο Gibson και ο Dembo (1984) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα είναι πιο επίμονοι στη διόρθωση των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών και δεν δίνουν ποτέ σχόλια στους μαθητές με τη μορφή κριτικής (Yada & Savolainen, 2017). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές να διορθώσουν τις απαντήσεις πιο αποτελεσματικά (Gibson & Dembo, 1984).

Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας παράγουν τα αποτελέσματά τους μέσω τεσσάρων διαδικασιών διαμεσολάβησης, δηλαδή γνωστικών, παρακινητικών, συναισθηματικών και επιλεκτικών διαδικασιών (Bandura, 1997). Αυτές οι διαδικασίες επηρεάζουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, οι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο οργανωμένοι, προσπαθούν να βρουν καλύτερους τρόπους διδασκαλίας, είναι πρόθυμοι να πειραματιστούν και να χρησιμοποιήσουν νέο εκπαιδευτικό υλικό, χρησιμοποιούν καινοτόμες μεθόδους και είναι πιο ενθουσιώδεις για τη διδασκαλία (Allinder, 1994). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται επίσης με τη θετική στάση και την αποδοχή νέων μορφών διδασκαλίας (Ghaithand Yaghi, 1997; Guskey, 1988). Οι Eversetal. (2002) ανέφεραν επίσης ότι οι πολύ αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο προετοιμασμένοι να πειραματιστούν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές καινοτομίες (Gorozidis & Papaioannou, 2011).



Επιπλέον, η υψηλή εργασιακή ικανοποίηση διεγείρει την προθυμία, τον ενθουσιασμό, τη δέσμευση και το κίνητρο των εκπαιδευτικών να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο και ενέργεια για να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών (Duyar, Gumus & SukruBellibas, 2013). Αρκετές μελέτες υπογράμμισαν την πολύπλευρη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της ικανοποίησης από την εργασία τους και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, οι Carpara et al. (2006) σημείωσε ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προέρχεται πιθανότατα από την αίσθηση ικανότητάς τους, η οποία είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών άμεσα στο βαθμό που ικανοποιεί την εγγενή ανάγκη τους για ικανότητα. Η σχέση γίνεται έμμεση όταν η αυτο-αποτελεσματικότητα προκαλεί απόδοση από την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν υπερηφάνεια και ανταμοιβές. Το πρωτοποριακό έργο του Bandura (1986) σημείωσε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εργασία και την απόδοση επιπλέον ρόλων. Από την άποψη της κοινωνικής ψυχολογίας, «η αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται σε πεποιθήσεις στις ικανότητες κάποιου να οργανώνει και να εκτελεί πορεία δράσης που απαιτούνται για τη διαχείριση προοπτικών καταστάσεων» (Bandura, 1995, σελ. 2). Σε ένα οργανωτικό περιβάλλον, η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στο πόσο ικανά μπορεί ο εργαζόμενος να εκτελέσει ενέργειες για να ανταποκριθεί στις εμφανείς περιστάσεις (Kurt et al., 2012). Η έρευνα έχει δείξει επίσης, ότι οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προβλέπουν δυναμικά την επιλογή εργασίας, την προσπάθεια, την επιμονή και, τελικά, το επίπεδο απόδοσης (Bandura, 2001).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί αξιόλογη αύξηση των ερευνών της διεθνούς, αλλά και εγχώριας βιβλιογραφίας, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν ως βασικές μεταβλητές τις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Όμως δεν υπάρχει καμία έρευνα ούτε στη διεθνή ούτε στην εγχώρια βιβλιογραφία που να μελετά την έννοια της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας και την επιρροή της σε συνδυασμό με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα τους. Οι ερευνητές δεν έχουν προχωρήσει στην ανάλυση της έννοιας της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας στην εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να διαπιστώσουν το βαθμό στον οποίο θα μπορούσε να επηρεάσει και να καθορίσει τη συμπεριφορά που εκδηλώνει ένα άτομο. Οι στάσεις που διατηρεί ένα άτομο απέναντι σε άλλα άτομα με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός, έχουν αποτελέσει αντικείμενο πλήθους ερευνών. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και άλλων ατόμων σε σχέση με τις απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στις τάξεις του γενικού σχολείου, με τα αποτελέσματα να καταδεικνύουν σε γενικές γραμμές θετικές στάσεις. Ξεχωριστή θέση στη βιβλιογραφία καταλαμβάνει ο όρος «αυτοαποτελεσματικότητα» των εκπαιδευτικών, η οποία έχει διερευνηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια.

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες με βασικούς συντελεστές τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία και την αναπηρία. Η συντριπτική πλειονότητα των μελετών στη βιβλιογραφία ασχολείται με την επίδειξη μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας, τον εντοπισμό οριακών συνθηκών ή την διερεύνηση των αιτίων της. Είναι λοιπόν εντυπωσιακό το ότι, κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, βρέθηκε λιγότερο από το 10% όλων των μελετών σχετικά με τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία που περιγράφουν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις συνέπειες, πολλές από τις οποίες το κάνουν σε επίπεδο ομάδας. Οι μελέτες όμως που περιγράφουν πραγματικά τις συνέπειες της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας είναι σπάνιες. Εν ολίγοις, ως ομάδα, οι μη ρεαλιστικά αισιόδοξοι ερευνητές έχουν υποθέσει σε μεγάλο βαθμό ότι το φαινόμενο έχει συνέπειες, αλλά φαίνεται να έχουν παραμελήσει να εξετάσουν αυτήν την υπόθεση. Από τη θετική πλευρά, η έλλειψη έρευνας σχετικά

με τις συνέπειες της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας σημαίνει ότι ο τομέας έχει τεράστιες δυνατότητες για μελλοντική ανάπτυξη.

#### **4.1 Έρευνες σχετικές με μη ρεαλιστική αισιοδοξία**

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία πηγάζει (τουλάχιστον εν μέρει), από τις υποτιθέμενες συνέπειές της. Για παράδειγμα, η μη ρεαλιστική αισιοδοξία για τα αποτελέσματα της υγείας θα μπορούσε να οδηγήσει τους ανθρώπους να εμπλακούν σε επικίνδυνα συμπεριφορά ή να μην λάβουν επαρκείς προφυλάξεις. Η έλλειψη μελετών μπορεί να έχει συμβεί λόγω πρώιμων στοιχείων που δείχνουν τη δυσκολία μείωσης της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας (Weinstein & Klein, 1995). Επιπλέον, μια πρώιμη προσπάθεια διαπίστωσε ότι οι παρεμβάσεις που αποσκοπούσαν στη μείωση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας δεν είχαν καμία επίδραση ή στην πραγματικότητα αύξησαν την μη ρεαλιστική αισιοδοξία.

Αρχικά, ένα παράδειγμα για το πώς η έρευνα μπορεί να αξιολογήσει τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία και τις συνέπειές της ανεξάρτητα προέρχεται από μια μελέτη μη ρεαλιστικής συγκριτικής αισιοδοξίας σε ατομικό επίπεδο στην οποία οι φοιτητές προέβλεψαν τον κίνδυνο δηλητηρίασης από αλκοόλ και ένα πρόβλημα με αλκοόλ σε σύγκριση με άλλους φοιτητές στην ηλικία τους και το φύλο (Dillard et al., 2006). Οι ερευνητές ταξινόμησαν τους φοιτητές ως μη ρεαλιστικούς συγκριτικούς αισιόδοξους ή όχι, βάσει του τρόπου με τον οποίο οι εκτιμήσεις τους συγκρίθηκαν με ένα σύνολο τεσσάρων μέτρων κατανάλωσης αλκοόλ (Shepperd, Pogue & Howell, 2017). Το αποτέλεσμα ήταν εντελώς ανεξάρτητο - οι φοιτητές ανέφεραν τους επόμενους μήνες εάν είχαν βιώσει μια ποικιλία αρνητικών γεγονότων που σχετίζονται με το αλκοόλ (π.χ. απόλυση, πρόβλημα με την αστυνομία). Οι φοιτητές που εμφάνισαν μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία, σε σύγκριση με τους φοιτητές που δεν εμφάνισαν, ανέφεραν περισσότερα αρνητικά γεγονότα που σχετίζονται με το αλκοόλ 6, 12 και 18 μήνες μετά την αρχική έρευνα.

Η πιο κοινή εστία της έρευνας σχετικά με την μη ρεαλιστική αισιόδοξία ήταν στις δυνητικά επιβλαβείς συνέπειες που μπορεί να προκύψουν όταν τα άτομα δεν συμμετέχουν σε συμπεριφορές αυτοπροστασίας λόγω των μη ρεαλιστικών συμπεριφορών τους (Perloff & Fetzer, 1986; Weinstein, 1983). Για παράδειγμα, εάν ένα άτομο αισθάνεται ότι είναι απίθανο να συμβεί κάτι αρνητικό σε αυτό, τότε ενδέχεται να εμπλέκεται σε πιο επικίνδυνες συμπεριφορές ή / και να μην λαμβάνει τις

απαραίτητες προφυλάξεις για να προστατευθεί από βλάβες. Αυτές οι παραμορφωμένες αντιλήψεις μπορεί να χρησιμεύσουν για να αυξήσουν τον πραγματικό κίνδυνο εγκυμοσύνης, να προσβληθούν σεξουαλικά μεταδιδόμενες ασθένειες, καρκίνοι και άλλες γενικές ασθένειες που μπορούν να προληφθούν (Chapin, 2001).

Επιπλέον, τα στοιχεία για τις αρνητικές συναισθηματικές συνέπειες της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας προέρχονται από δύο άλλες μελέτες που εξετάζουν τις προσδοκίες των μαθητών (Shepperd, Pogue & Howell, 2017). Στην πρώτη μελέτη, οι μαθητές που περιμένουν τα αποτελέσματα μιας εξέτασης στην τάξη ένιωθαν χειρότερα για τη βαθμολογία των εξετάσεών τους εάν έδειχναν μη ρεαλιστική απόλυτη αισιόδοξη στις προσδοκίες απόδοσής τους από ό,τι αν ήταν ακριβείς ή εμφάνισαν μη ρεαλιστική απόλυτη απαισιοδοξία, ανεξάρτητα από την πραγματική τους απόδοση στις εξετάσεις (Sweeny & Shepperd, 2010). Σε μια δεύτερη μελέτη, οι φοιτητές που παρουσίασαν μη ρεαλιστική απόλυτη αισιοδοξία σχετικά με την απόδοσή τους στις τάξεις τους ανέφεραν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και ευεξία με την πάροδο του χρόνου σε σύγκριση με φοιτητές που είχαν πιο ρεαλιστικές προσδοκίες (Robins & Beer, 2001).

Σε μια άλλη μελέτη εφήβων καπνιστών (Milam, Sussman, Ritt-Olson & Dent, 2000) οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η μεγαλύτερη μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία σχετικά με τον κίνδυνο κάποιου να βιώσει ανεπιθύμητα αποτελέσματα που σχετίζονται με το κάπνισμα αντιστοιχούσε σε χαμηλότερες προθέσεις για διακοπή του καπνίσματος και λιγότερες προσπάθειες να σταματήσουν, υποδηλώνοντας ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία είναι προβληματική για την υγεία. Ωστόσο, η μεγαλύτερη μη ρεαλιστική αισιοδοξία αντιστοιχούσε επίσης στο κάπνισμα λιγότερων τσιγάρων και στην αναφορά λιγότερων συμπτωμάτων εθισμού, γεγονός που υποδηλώνει ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία μπορεί επίσης να έχει θετικές συνέπειες για την υγεία (Shepperd, Pogue & Howell, 2017). Ένας τρόπος για να συνδυάσουμε αυτά τα φαινομενικά ασυνεπή ευρήματα είναι να θεωρήσουμε τη συχνότητα του καπνίσματος ως την αιτία, παρά το αποτέλεσμα, της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες που καπνίζουν περισσότερο μπορεί να έχουν βιώσει τα περισσότερα συμπτώματα εθισμού, γεγονός που οδήγησε σε περισσότερες προσπάθειες να σταματήσουν. Επειδή όλοι οι συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν καπνιστές, κάθε προσπάθεια διακοπής ήταν σαφώς ανεπιτυχής. Έτσι, οι συχνοί

καπνιστές που δεν κατάφεραν να σταματήσουν είναι πιθανό να έχουν αναφέρει περισσότερη ευπάθεια (και συνεπώς λιγότερο μη ρεαλιστική συγκριτική αισιοδοξία) σε δυσμενή αποτελέσματα που σχετίζονται με το κάπνισμα. Είναι επίσης πιθανό ότι μια τρίτη μεταβλητή, όπως τα καταθλιπτικά συμπτώματα, να συνέβαλαν στη μείωση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας και των μικτών αποτελεσμάτων (λιγότερη πρωτοβουλία και, συνεπώς, λιγότερες προσπάθειες και προθέσεις για διακοπή, αλλά και μεγαλύτερες αντιλήψεις για συμπτώματα εθισμού και περισσότερη αναζήτηση ευχαρίστησης στα τσιγάρα).

Τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξοι όταν ενημερώνουν τις πεποιθήσεις για αρνητικά αλλά όχι θετικά γεγονότα (Marks & Baines, 2017). Σύμφωνα με προηγούμενες θεωρίες μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας (Garrett et al., 2014; Kuzmanovic et al., 2015; Sharot et al., 2011; Shepperd et al., 2015; Weinstein, 1980), τα στοιχεία δείχνουν ότι οι άνθρωποι ενσωματώνουν επιλεκτικά τις επιθυμητές πληροφορίες για το μέλλον τους στις πεποιθήσεις τους, ενώ αγνοούν σε μεγάλο βαθμό ανεπιθύμητες πληροφορίες.

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε ο Weinstein (2005) ο οποίος εξέτασε τις πεποιθήσεις 6369 καπνιστών στις ΗΠΑ σχετικά με τους κινδύνους του καπνίσματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι καπνιστές υποτίμησαν τον σχετικό κίνδυνο σε σύγκριση με τους μη καπνιστές και πίστευαν ότι έχουν μικρότερο κίνδυνο εμφάνισης καρκίνου του πνεύμονα από τον μέσο καπνιστή επιδεικνύοντας μη ρεαλιστική αισιοδοξία (Weinstein, 2005).

Σε μία άλλη μελέτη 100 φοιτητές συνέκριναν τις δικές τους πιθανότητες να βιώσουν 45 διαφορετικά προβλήματα υγείας και απειλητικά για τη ζωή με τις πιθανότητες των συνομηλίκων τους. Οι φοιτητές έδειξαν μια σημαντική μη ρεαλιστική αισιοδοξία για 34 από αυτούς τους κινδύνους, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις δικές τους πιθανότητες να είναι κάτω από τη μέση τιμή. Με άλλα λόγια, η συχνότητα των σπάνιων κινδύνων είναι υπερβολικά υπερεκτιμημένη. Η ιδέα ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία μειώνεται για γεγονότα που πιστεύεται ότι είναι πιο διαδεδομένα καταδεικνύεται επίσης στη μελέτη του Weinstein για φοιτητές κολεγίου που βαθμολόγησαν τον συγκριτικό κίνδυνο εμφάνισης έλκους, κρυολογήματος, καρκίνου ή αρθρίτιδας μεγαλύτερο από την προσθήκη ναρκωτικών, την αυτοκτονία ή την επιληψία (Weinstein, 1982).

Γενικότερα, έχει βρεθεί πως οι θετικές ψευδαισθήσεις είναι πολύ ισχυρές σε νέους με σχετικά χαρούμενη παιδική ηλικία (Carr, 2011), ειδικά εάν οι γονείς τους υιοθέτησαν ένα αισιόδοξο επεξηγηματικό στυλ για εξωτερικές εκδηλώσεις και απέδιδαν τα θετικά αποτελέσματα σε εσωτερικά και σταθερά χαρακτηριστικά των παιδιών τους. Αυτό σημαίνει πως οι θετικές ψευδαισθήσεις μπορούν να προωθηθούν από ένα στυλ γονικής μέριμνας που είναι θερμό και υποστηρικτικό (Peterson, 2000), μειωμένο σε παιδιά με καταθλιπτικούς γονείς ή σε σοβαρό κίνδυνο από την «παιδική κακοποίηση και αμέλεια» (Carr, 2011). Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία είναι υψηλότερη στην παιδική ηλικία και τα γηρατειά, αλλά χαμηλότερα στη μέση ηλικία (Moutsianaetal., 2013), συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος και συσχετίζεται θετικά με την υποκειμενική ευημερία.

Οι Joshi, Maclean και Stevens (2018) στην έρευνα τους διερεύνησαν τις προκαταλήψεις υποτίμησης και αισιοδοξίας σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών σε σχέση με ατυχήματα, καθώς αυτές οι προκαταλήψεις, εάν υπήρχαν, ήταν πιθανό να επηρεάσουν την εκτέλεση των διαδικασιών ασφάλειας των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως σε σχέση με τα οκτώ ατυχήματα που παρουσιάστηκαν, τα παιδιά υπερεκτίμησαν τις συχνότητες σπάνιων ατυχημάτων / τραυματισμών, ενώ υποτίμησαν τις συχνότητες συχνότερων ατυχημάτων / τραυματισμών (Joshi, Maclean & Stevens, 2018). Τα παιδιά έδειξαν μη ρεαλιστική αισιοδοξία. Για παράδειγμα, τα ατυχήματα με τραμπολίνο, τα οποία είναι όλο και πιο κοινά (Kasmireet al., 2016), κρίνονται ως το δεύτερο πιο συχνό ατύχημα και κρίνονται παράλληλα με το δάγκωμα των σκύλων ως το λιγότερο επικίνδυνο. Παρολαυτά, τα παιδιά που δήλωσαν ότι αυτό το ατύχημα θα ήταν λιγότερο πιθανό να συμβεί σε αυτούς σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, υποστήριξαν ότι δεν θα συνέβαινε σε αυτά καθώς «είχαν ένα δίχτυ γύρω από το τραμπολίνο τους». Αυτό έδειξε ότι τα παιδιά πιστεύουν ότι η πτώση είναι ο βασικός κίνδυνος και δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν άλλες αιτίες τραυματισμών με το τραμπολίνο (Mulligan et al., 2017).

Συνεχίζοντας, οι Campbell, Greenauer, Macaluso και End (2007) στη μελέτη τους αξιολόγησαν την τάση για τα άτομα να είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξα για δραστηριότητες που σχετίζονται με το διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, σε 97 συμμετέχοντες υπολόγισαν τις πιθανότητές τους να βιώσουν 31 θετικά και αρνητικά διαδικτυακά συμβάντα σε σύγκριση με τον μέσο μαθητή στο σχολείο τους. Τα στοιχεία έδειξαν ότι

οι μαθητές πίστευαν ότι τα θετικά συμβάντα στο διαδίκτυο ήταν πιο πιθανό να συμβούν σε αυτούς και τα αρνητικά συμβάντα ήταν λιγότερο πιθανό να συμβούν σε αυτούς σε σύγκριση με τον μέσο μαθητή (Campbell, Greenauer, Macaluso & End, 2007). Οι αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του συμβάντος (δυνατότητα ελέγχου, επιθυμία και προσωπική εμπειρία) συσχετίστηκαν επίσης σημαντικά με τη μη ρεαλιστική αισιόδοξία. Αν και η συσχέτιση μεταξύ ελεγχόμενης και μη ρεαλιστικής αισιόδοξίας δεν ήταν σημαντική, η σχέση ήταν στην προβλεπόμενη κατεύθυνση. Όσο πιο ανεξέλεγκτο ήταν ένα διαδικτυακό συμβάν, τόσο λιγότερη αισιόδοξία ανέφεραν οι συμμετέχοντες. Παρόλο που, οι μη ρεαλιστικά αισιόδοξες πεποιθήσεις από μόνες τους δεν θα οδηγήσουν απαραίτητα σε αρνητικά αποτελέσματα, εάν αυτές οι πεποιθήσεις εμποδίζουν τα άτομα να συμμετάσχουν σε απλές συμπεριφορές αυτοπροστασίας, τότε ενδέχεται να είναι το αποτέλεσμα δυνητικά επιβλαβών συνέπειών (Perloff & Fetzer, 1986). Για παράδειγμα, οι υπερβολικά αισιόδοξοι χρήστες του Διαδικτύου ενδέχεται επίσης να έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δυνητικά επικίνδυνες συμπεριφορές (π.χ. αποκάλυψη προσωπικών στοιχείων σε ξένους στις συνομιλίες τους, εισαγωγή προσωπικών πληροφοριών σε άγνωστους ιστότοπους κ.λπ.) επειδή πιστεύουν ότι είναι απίθανο να προκύψει κάτι αρνητικό από τις πράξεις τους.

Οι Caronecchia και Sheils (2011) διαπίστωσαν ότι οι εργάτες οικοδομών από μια μεγάλη αυστραλιανή εταιρεία που λειτουργούσαν σε έξι διαφορετικούς εμπορικούς ιστότοπους εμφανίζαν μη ρεαλιστική αισιόδοξία σε σχέση με τους κινδύνους στο χώρο εργασίας που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε τραυματισμό. Η μη ρεαλιστική αισιόδοξία ήταν και πάλι παρόν για λιγότερο συχνά εμφανιζόμενους κινδύνους (να βρεθεί κάποιος παγιδευμένος ή να πέσει από μια σκάλα), αλλά δεν υπήρχε για κινδύνους που οδήγησαν σε κοινά προβλήματα υγείας, όπως απώλεια ακοής ή τραυματισμούς που προέρχονται από χειρωνακτικές εργασίες (Caronecchia & Sheils, 2011).

Μια πολύ πρόσφατη έρευνα των Sproesser, Klusmann, Schupp και Renner (2015) διερεύνησε την αντίληψη των ανθρώπων για τους εαυτούς τους σε σύγκριση με την υγιεινή διατροφή των συνομηλίκων τους και συσχετίζει αυτές τις αντιλήψεις με την πραγματική υγιεινή διατροφή, τον Δείκτη Μάζας Σώματος (ΔΜΣ) και την επακόλουθη υγιεινή διατροφή. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης διαχρονικής κοόρτης Konstanz Life Study (T1: N = 770, T2: N = 510). Τα

αποτελέσματά έδειξαν μη ρεαλιστική αισιοδοξία σε ομαδικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι αξιολόγησαν τη δική τους διατροφική συμπεριφορά ως πιο υγιεινή κατά μέσο όρο από εκείνη των μέσων συνομηλίκων τους (Sproesser, Klusmann, Schupp & Renner, 2015). Αυτή η συγκριτική αισιοδοξία συνέβη ακόμη και όταν η πραγματική υγιεινή διατροφή ήταν δυσμενής και ο ΔΜΣ ήταν υψηλός. Ωστόσο, αυξήθηκε με την πραγματική υγιεινή διατροφική συμπεριφορά. Σημαντικό είναι επίσης ότι οι αισιόδοξες αντιλήψεις συσχετίστηκαν θετικά με την πρόθεση να τρώνε υγιεινά και υγιεινά φαγητά έξι μήνες αργότερα. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι μια αισιόδοξη συγκριτική άποψη για την υγιεινή διατροφή του ατόμου στηρίζεται στην πραγματικότητα και ενισχύει παρά αποτρέπει την επακόλουθη συμπεριφορά υγείας.

Η έρευνα έχει επίσης χρησιμοποιηθεί σε διάφορους εφαρμοσμένους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της κλινικής ψυχολογίας, όπου έχει προταθεί ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την προστασία από την κατάθλιψη (Taylor & Brown, 1988). Στην ψυχολογία της υγείας, η μη ρεαλιστική αισιοδοξία χρησιμοποιείται για να εξηγήσει την αποτυχία των ατόμων να αναλάβουν συμπεριφορές προστασίας της υγείας και αντισταθούν στις αλλαγές στη διατροφή, με την αιτιολογία ότι οι εκτιμήσεις προσωπικού κινδύνου για ασθένειες που σχετίζονται με την παχυσαρκία είναι υποτιμημένες (Shah, Harris, Bird, Catmur & Hahn, 2016).

Αν και οι περισσότερες έρευνες για μη ρεαλιστική αισιοδοξία έχουν πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα κοινωνικο-ψυχολογικό πλαίσιο, πρόσφατα υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για σχετικούς νευρικούς και φαρμακολογικούς μηχανισμούς. Για παράδειγμα, οι Bertietal. (2005) μελέτησε την κατανομή των βλαβών σε ένα δείγμα 30 ασθενών με αριστερή ημιπληγία μετά από μονομερή εγκεφαλική βλάβη. Διαπίστωσαν ότι η παρσοκυτταρίνη του κατώτερου μετωπικού γύρου (IFG) υπέστη βλάβη σε 15 από τους 17 ανοσογονωστικούς ασθενείς (McKay, Tamagni, Palla, Krummenacher, Hegemann, Straumann & Brugger, 2013). Επιπρόσθετα, οι Vogeletal. (2005) απέδειξαν ότι η περιφερειακή εγκεφαλική ροή αίματος στη δεξιά IFG συσχετίστηκε σημαντικά με ένα μέτρο ανοσογονωσίας για ασθενείς με προβλήματα μνήμης σε ασθενείς με Ήπια Γνωστική Βλάβη ή νόσο του Αλτσχάιμερ. Το γεγονός ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία και η ανοσογονωσία έχουν ανεξάρτητη σχέση με την ίδια περιοχή του εγκεφάλου υποδηλώνει ότι μεταξύ τους ομοιότητα είναι κάτι παραπάνω από επιφανειακή. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν έναν ενιαίο



νευρογνωστικό μηχανισμό που διέπει τόσο την ανοσογνωσία όσο και την μη ρεαλιστική αισιοδοξία (McKay & Anderson, 2007).

Οι Vocat, Saj και Vuilleumier (2013) διαπίστωσαν πρόσφατα ότι σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες στην ομάδα σύγκρισης (τόσο υγείς όσο και «ανοσογνωστικοί», δηλαδή ημιπληγικοί ασθενείς χωρίς ανοσογνωσία), οι ανοσογνωστικοί ασθενείς τείνουν να εμμένουν στις προηγούμενες «ψευδείς» πεποιθήσεις τους σχετικά με την απάντηση σε γρίφο αντί να τα τροποποιήσουν υπό το φως νέων στοιχείων.

Εντωμεταξύ, το πρόσφατο νευρο-επιστημονικό έργο έδειξε ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία υποστηρίζεται από συστηματικά προκατειλημμένα ενημέρωση πεποιθήσεων, έτσι ώστε τα υγιή άτομα να είναι σχετικά απρόθυμα να αναθεωρήσουν τις πεποιθήσεις τους ως απάντηση σε ανεπιθύμητες πληροφορίες (Eil & Rao, 2012; Sharot, Korn & Dolan, 2011).

Περαιτέρω, οι αισιόδοξοι συμμετέχοντες ήταν πιο συντηρητικοί στην αντίχρεση ασθενειών, ιδιαίτερα επιβλαβών ασθενειών που παρουσιάζονται στο δεξί οπτικό πεδίο (McKay, Buchmann, Germann, Yu & Brugger, 2014). Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι αισιόδοξοι συμμετέχοντες ήταν στην πραγματικότητα πιο ευαίσθητοι. Αν και μια παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε ότι, συνολικά, η ευαισθησία ήταν μεγαλύτερη όταν παρουσιάστηκαν ερεθίσματα στο δεξί οπτικό πεδίο, η αισιοδοξία δεν αλληλεπιδρά με αυτήν τη μεταβλητή.

Μία ακόμη μελέτη, που θεωρείται εξίσου σημαντική με τις προηγούμενες, είναι εκείνη των Sharot, Guitart-Masip, Korn, Chowdhury και Dolan (2012). Η συγκεκριμένη μελέτη δείχνει ότι η χορήγηση ενός φαρμάκου που ενισχύει τη ντοπαμινεργική λειτουργία (διυδροξυ-L-φαινυλαλανίνη, L-DOPA) (dopaminergic function (dihydroxy-L-phenylalanine; L-DOPA), αυξάνει την μη ρεαλιστική αισιοδοξία (Sharot, Guitart-Masip, Korn, Chowdhury & Dolan, 2012). Αυτό το αποτέλεσμα οφείλεται στο ότι η L-DOPA επηρεάζει την ικανότητα ενημέρωσης της πεποίθησης ως απάντηση σε ανεπιθύμητες πληροφορίες σχετικά με το μέλλον. Αυτά τα ευρήματα παρέχουν τα πρώτα στοιχεία ότι ο νευροδιαμορφωτής ντοπαμίνης επηρεάζει τον σχηματισμό πεποιθήσεων μειώνοντας τις αρνητικές προσδοκίες για το μέλλον. Δεδομένων αυτών των ευρημάτων, υποθέτουμε ότι η ενίσχυση της

λειτουργίας της ντοπαμίνης θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο τα υγιή άτομα ενσωματώνουν πληροφορίες σχετικά με τις πιθανότητες μελλοντικών συμβάντων ζωής με ασύμμετρο τρόπο, αυξάνοντας την μη ρεαλιστική αισιοδοξία. Τα δεδομένα μας παρέχουν νέα στοιχεία ότι ο φαρμακολογικός χειρισμός του νευροδιαβιβαστή της ντοπαμίνης μεταβάλλει την αποτελεσματικότητα της ενημέρωσης των ανθρώπινων πεποιθήσεων, μειώνοντας τις αρνητικές προσδοκίες με τρόπο που οδηγεί στην ενίσχυση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας. Έτσι, υποδεικνύεται ότι η τάση ενσωμάτωσης ανεπιθύμητων πληροφοριών στις προβλέψεις κάποιου για το μέλλον μειώνεται όταν αυξάνονται τα επίπεδα της ντοπαμίνης (Sharot, Guitart-Masip, Korn, Chowdhury & Dolan, 2012). Συνεπώς, αυτό οδηγεί σε υποεκτίμηση της πιθανότητας αρνητικών γεγονότων, ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας.

Σε διαφορετική κατεύθυνση κινήθηκαν οι Zetsche, Rief και Exner (2015) οι οποίοι εξέτασαν στη μελέτη τους τις διαφορετικές πτυχές της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας και τους υποκείμενους μηχανισμούς της. Συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν 23 συμμετέχοντες με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, 30 συμμετέχοντες με κοινωνική φοβία και 31 υγιείς συμμετέχοντες. Όπως γνωρίζουμε, η υπερεκτίμηση της εμφάνισης απειλητικών γεγονότων έχει επισημανθεί ως ένας κεντρικός γνωστικός παράγοντας για τη διατήρηση της ιδεοψυχαναγκαστικής διαταραχής (OCD). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ενώ οι υγιείς συμμετέχοντες έδειξαν μια προσδοκία μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας (optimistic expectation bias) σχετικά με θετικά και αρνητικά μελλοντικά γεγονότα, οι συμμετέχοντες με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή δεν είχαν τέτοια προκατάληψη (Zetsche, Rief & Exner, 2015). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή υπερεκτίμησαν τον προσωπικό τους κίνδυνο να βιώσουν αρνητικά συμβάντα, αλλά δεν διέφεραν από τους ελέγχους στην εκτίμηση κινδύνου σχετικά με άλλα άτομα. Συνοψίζοντας, τα παρόντα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι γνωστικές προκαταλήψεις στην ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή εξαρτώνται από το περιβάλλον.

#### **4.2. Έρευνες σχετικές με τις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία**

Συνεχίζοντας, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία διερευνήθηκαν εκτενώς τις δύο τελευταίες δεκαετίες, οπότε και άρχισε να συζητείται ο θεσμός της συμπερίληψης, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε ολόκληρο τον

κόσμο. Οι περισσότερες έρευνες που περιελάμβαναν στο δείγμα τους εκπαιδευτικούς μελέτησαν τις στάσεις και τις απόψεις τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία σε συνδυασμό με την αυτοαποτελεσματικότητα, την άποψη τους για το θεσμό της συμπερίληψης, καθώς και την προοπτική να συμπεριλάβουν στις τάξεις τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από τις έρευνες για τη συμπερίληψη, ωστόσο, προέκυψε το «είδος» των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία, ανάγοντας τις έρευνες αυτές σε πολύτιμα εργαλεία για την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και για την πολιτεία, με σκοπό να προωθηθούν οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα άτομα με αναπηρίες και ο θεσμός της συμπερίληψης τους στο γενικό σχολείο.

Συγκεκριμένα, οι Yada, Tolvanen και Savolainen (2018), επέλεξαν για την έρευνα τους ένα δείγμα 359 Ιαπώνων και 872 Φινλανδών εκπαιδευτικών προκειμένου να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών, της αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία είχε θετική επίδραση στις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στις δύο χώρες (Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018). Ωστόσο, η διδακτική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και η ποσότητα της εκπαίδευσης στη συμπερίληψη επηρέασαν διαφορετικά στην Ιαπωνία και τη Φινλανδία. Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Meijer & Foster, 1988; Soodak & Podell, 1993; Weisel & Dror, 2006; Yada & Savolainen, 2017).

Οι Urton, Wilbert και Hennemann (2014) στη μελέτη τους για τις θετικές επιδράσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην άποψή τους για την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο συμπέραναν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ασκεί θετική επίδραση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Ομοίως, οι Vaz et al. (2015) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας έτειναν να διατηρούν αρνητική στάση αναφορικά με την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (Vaz et al., 2015). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Sharma, Shaukat και Furlonger (2014), βρέθηκε ότι

οι άνδρες εκπαιδευτικοί έτρεφαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους, ενώ όσοι εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης, γνώριζαν το νομικό πλαίσιο που την καθορίζει και είχαν προσωπική εμπειρία με άτομα με αναπηρία ανέφεραν υψηλότερο επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τη διδασκαλία σε περιβάλλοντα συμπερίληψης (Sharma, Shaukat & Furlonger, 2014).

Σε έρευνα των de Boer et al. (2012) σε δείγμα 44 εκπαιδευτικών από την Ολλανδία, ερευνήθηκαν οι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επιδρούσαν αρνητικά στις στάσεις που είχαν διαμορφώσει οι μαθητές, ενώ αντίθετα οι στάσεις των γονέων επηρέαζαν με θετικό τρόπο τις στάσεις των μαθητών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (de Boer et al., 2012). Οι Thaver, Lim και Liao (2014), οι οποίοι διερεύνησαν κατά πόσο μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, τα εκπαιδευτικά προσόντα, τα προγράμματα σπουδών, η εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής και η επαφή με άτομα με αναπηρία, επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών της Σιγκαπούρης απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι βασικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες της στάσης απέναντι στην αναπηρία και την συμπερίληψη ήταν η εκπαίδευση που είχαν λάβει κατά το παρελθόν σχετικά με άτομα με αναπηρία, καθώς και οι προσωπικές σχέσεις με τα άτομα αυτά, ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές δε βρέθηκε ότι ασκούσαν σημαντική επίδραση στη στάση των εκπαιδευτικών (Thaver, Lim & Liao, 2014).

Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι μεταξύ των πολλών παραγόντων που είναι γνωστό ότι διαμορφώνουν τις στάσεις, η αναπηρία των μαθητών είναι ένας από τους πιο ισχυρούς, καθώς ο βαθμός και η σοβαρότητα των αναπηριών που έχουν οι μαθητές επηρεάζουν ταυτόχρονα και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη (Avramidis & Norwich 2002). Ορισμένες ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ευνοούν ορισμένα είδη αναπηριών. Σε γενικές γραμμές, μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές αναπηρίες θεωρούνται ότι είναι ιδιαίτερα προβληματικά για συμπερίληψη σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Avramidis et al, 2000). Οι Avramidis et al (2000)

κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες θεωρούνται ότι προκαλούν σημαντικά περισσότερα προβλήματα για τους εκπαιδευτικούς από τους μαθητές με άλλους τύπους αναπηρίας. Επιπρόσθετα, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών εξέφρασαν περισσότερες ανησυχίες και άγχος σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες σε σύγκριση με εκείνους με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Πρόσφατα, οι Jury, Perrin, Rohmer και Desombre (2021) επανέλαβαν αυτά τα ευρήματα στο γαλλικό πλαίσιο και έδειξαν κυρίως ότι, σε σύγκριση με εκείνα που αφορούν μαθητές με κινητική ή γνωστική αναπηρία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό ήταν οι πιο αρνητικές (Jury, Perrin, Desombre & Rohmer, 2021).

Συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη επηρεάζεται από το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της (Hofman & Kilimo, 2014). Μεταξύ των προβλημάτων που αναφέρθηκαν είναι: έλλειψη κατάρτισης, έλλειψη διδακτικού και μαθησιακού υλικού, μεγάλος αριθμός μαθητών σε τάξεις, μεγάλος αριθμός περιόδων ανά εκπαιδευτικό, έλλειψη χρόνου ανά περίοδο, κακή κυβερνητική και γονική υποστήριξη, φτωχό εργασιακό περιβάλλον και δυσκολίες στην υποστήριξη μαθητές με διαφορετικές αναπηρίες ειδικά στα δημοτικά σχολεία (Rakar & Kaczmarek, 2010). Τέλος, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη συχνά δεν βασίζονται σε ιδεολογικά επιχειρήματα, αλλά σε πρακτικές ανησυχίες σχετικά με το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η συμπερίληψη (Burke & Sutherland, 2004). Οι Avramidis και Norwich (2002) δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη είναι πολύ σημαντικές μεταβλητές στην εφαρμογή επιτυχημένων πρακτικών συμπερίληψης. Σύμφωνα με τους Avramidis και Kalyva (2007), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι εάν έχουν αρκετές γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την συμπερίληψη, θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις διδακτικές δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν με έναν πιο κατάλληλο τρόπο (Hofman & Kilimo, 2014).

Οι Dessementet, Morin και Crocker (2014) στην έρευνα τους έδειξαν πως οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικά συναισθήματα απέναντι στους μαθητές με νοητική αναπηρία και ήταν πρόθυμοι να τους διδάξουν μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, ενώ η συνεχιζόμενη κατάρτισή τους σε θέματα σχετικά με τη συγκεκριμένη

αναπηρία τους βοήθησε να μάθουν τις ικανότητες και τα νομικά δικαιώματα των ατόμων αυτών (Dessemontet, Morin & Crocker, 2014).

Οι McGregor και Campbell (2001) με τη σειρά τους διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της Σκωτίας για την συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης έτρεφαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό, ενώ όσοι είχαν εργαστεί με τους μαθητές αυτούς παρουσίαζαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν αυτού του είδους τη διδακτική εμπειρία. Παραταύτα, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είχαν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικές στάσεις προς τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό (McGregor & Campbell, 2001).

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία θεωρείται η διδακτική εμπειρία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε δομές της ειδικής αγωγής. Οι Avramidis και Kalyva (2007) αναζήτησαν το είδος των στάσεων που έτρεφαν 155 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Τα ευρήματα αποκάλυψαν πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν με θετικό τρόπο την προοπτική της συμπερίληψης, εξέφραζαν όμως επιφυλάξεις και προβληματισμούς σχετικά με την ομαλή προσαρμογή διαφόρων τύπων αναπηρίας στη γενική τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν με άτομα με αναπηρία ήταν πιο θετικοί στη διδασκαλία αυτών των ατόμων, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους, οι οποίοι είχαν μικρότερη ή μηδενική προϋπηρεσία στον τομέα αυτό. Τέλος, τονίσθηκε η σημασία της μακροχρόνιας κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, ως παράγοντας διαμόρφωσης θετικών στάσεων προς την συμπερίληψη ειδικότερα και την αναπηρία γενικότερα (Avramidis & Kalyva, 2007).

Για το θέμα των στάσεων των μαθητών απέναντι στη συμπερίληψη διεξήγαγαν έρευνα και οι Soulis, Georgiou, Dimoula και Rapti (2016) στην Ελλάδα σε 2.683 μαθητές δημοτικού, ηλικίας μεταξύ 8 και 11 ετών. Οι ίδιοι βρήκαν, επίσης, αρνητική στάση απέναντι στην υλοποίηση του θεσμού της συμπερίληψης, με τους μαθητές να υπερασπίζονται είτε το τμήμα ένταξης (κυρίως όσοι είχαν επαφή με την αναπηρία) είτε το ειδικό σχολείο. Μόνο μαθητές που δήλωσαν ότι τους αρέσει να

διαβάζουν ιστορίες για άτομα με αναπηρίες φάνηκαν να είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη (Soulis et al., 2016). Ακόμη, η στάση τους απέναντι στην από κοινού συμμετοχή στα παιχνίδια ήταν αρνητική (Soulis et al., 2016). Ανεξάρτητα, βέβαια, από αυτό το εύρημα τα παιδιά γενικά είχαν θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, με τα κορίτσια να σημειώνουν πιο θετικά αποτελέσματα από τα αγόρια (Soulis et al., 2016). Όμως, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι αισθάνεται φόβο για τους μαθητές με αναπηρία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης και τα ευρήματα των Μαρκοδημητράκη και Κυπριωτάκη (2021) όπου στη μελέτη τους ανίχνευσαν τα βιώματα και τις εμπειρίες μιας μητέρας παιδιού με σύνδρομο Down. Συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας ανέδειξε τη θετική στάση της μητέρας απέναντι στη διαφορετικότητα (Μαρκοδημητράκη & Κυπριωτάκη, 2021). Διαφαίνονται, όμως, αφενός οι κοινωνικές αντιλήψεις που, παρά την όποια πρόοδο, εξακολουθούν να στιγματίζουν και να περιθωριοποιούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αφετέρου η έλλειψη παροχής κατάλληλων υπηρεσιών. Αντίθετα, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον δεν αποδέχεται πάντα τη διαφορετικότητα του παιδιού, πιθανόν εξαιτίας κοινωνικών στερεότυπων που σχετίζονται με τον τόπο διαμονής της οικογένειας, την αδυναμία ενημέρωσης και κατά συνέπεια τις δυσκολίες αποδοχής ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικά στον ελλαδικό χώρο, αναφορικά με την συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, το νομοθετικό πλαίσιο απέχει από την εκπαιδευτική πράξη (Κυπριωτάκη & Πιερίδου, 2018). Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μητέρα του παιδιού με σύνδρομο Down εκφράζει σημαντικές ανησυχίες για τη μελλοντική ανάπτυξη του παιδιού της. Ανάλογα ζητήματα φαίνεται να ταλανίζουν τους γονείς παιδιών με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. Κυπριωτάκη & Γεωργιάδη, 2005).

#### **4.3. Έρευνες σχετικές με την Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία (teacher efficacy, teacher self-efficacy, TSE) εξακολουθεί να απασχολεί τους κύκλους της εκπαιδευτικής ερευνητικής κοινότητας, με τον αριθμό των σχετικών άρθρων να αυξάνεται σταθερά.

#### **4.3.1. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και φύλο**

Αρχικά, οι Raudenbush, Rowan και Cheong (1992) πραγματοποίησαν έρευνα σε 315 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες σημειώναν υψηλότερους βαθμούς στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους άντρες. Αντίθετα, σε πιο πρόσφατη έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy (2007), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 43 εκπαιδευτικούς δεν βρέθηκε καμιά διαφοροποίηση μεταξύ του φύλου και του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Οι Antoniou, Geralexis, Charitaki (2017) διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδραση του φύλου στους μέσους όρους των υποκλίμακων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η διαπίστωση αυτή ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα μελετών σύμφωνα με τα οποία δεν υπάρχει διαφοροποίηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Το γεγονός ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του φύλου ως παράγοντα που επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό εύρημα το οποίο είναι αντίθετο με τη γενική τάση ότι οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί έχουν υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Για παράδειγμα, οι Minghui, Xiaomeng και Potmesilc (2018) στη Κίνα, διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί υπερσχύουν των αντρών όσον αφορά την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους (Minghui, Xiaomeng και Potmesilc, 2018).

#### **4.3.2. Αυτοαποτελεσματικότητα και επίπεδο σπουδών**

Στην έρευνα των Goldhaber, Krieg και Theobald (2014) οι οποίοι μέτρησαν την αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση στο βαθμό εμπλοκής των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Το γεγονός συσχετίστηκε με τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, την ηλικία τους, καθώς και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση που λαμβάνουν. Παρομοίως, στην έρευνα των Shaukat και Iqbal (2012) διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας όσο αφορά



στην διαχείριση της τάξης συγκριτικά με όσους έχουν το βασικό τίτλο σπουδών (Shaukat & Iqbal, 2012).

Επιπλέον, σε έρευνα των Pierre και Worrell (2003) φάνηκε ότι τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών δε σχετίζονταν με την αποτελεσματικότητά τους. Όμοια και στην έρευνα των Bosma, Hessels και Resing (2012) δε διαπιστώθηκε συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Σε αντίθεση με την προαναφερόμενη έρευνα τα αποτελέσματα στη μελέτη των Tschannen Moran & Hoy (2007), στην οποία συμμετείχαν 255 εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ έδειξαν διαφοροποίηση των νέων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με περισσότερη διδακτική εμπειρία. Ειδικότερα, νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλότερη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν τέσσερα ή περισσότερα έτη υπηρεσίας (Tschannen Moran & Hoy, 2007).

Επίσης, σε έρευνα των George, Richardson και Watt (2018) η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς κατά το πρώτο έτος διδασκαλίας και μετέπειτα στο ίδιο δείγμα εκπαιδευτικών κατά το έκτο έτος υπηρεσίας διαπιστώθηκε αύξηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους, υποδηλώνοντας ότι συσσώρευση εμπειριών αυξάνει το αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πρώτο έτος διδασκαλίας.

#### **4.3.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και διδακτική εμπειρία**

Σε άλλη μελέτη των Lamorey και Wilcox, (2005) βρέθηκε ότι τα έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, δηλαδή οι ειδικοί παιδαγωγοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας κατέγραψαν και μεγαλύτερη βαθμολογία στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (Lamorey & Wilcox, 2005). Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι, οι ειδικοί παιδαγωγοί με περισσότερη διδακτική εμπειρία, αισθάνονται όλο και περισσότερο σίγουροι με τις αυξανόμενες γνώσεις και δεξιότητές τους στη διαχείριση της τάξης, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και οι Minghui, Xiaomeng και Potmesilc (2018).

Σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνας του Fives (2003), βρέθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών συνδέονται με την ενίσχυση και την αυτοδιαχείριση των μαθητών λειτουργώντας προς όφελος τους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας καταφέρνουν, επίσης, να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις της τάξης, με την ανάπτυξη μεθόδων επιτυχημένης διαχείρισής της (Fives, 2003). Τα παραπάνω ευρήματα ευθυγραμμίζονται πλήρως με τα συμπεράσματα της έρευνας των Antoniou, Geralexis, Charitaki (2017), καθώς βρέθηκε ότι η υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει θετική συσχέτιση με την ικανότητα διαχείρισης της τάξης, την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, καθώς και την ικανότητα διαχείρισης επιθετικών μαθητών (Antoniou, Geralexis & Charitaki, 2017).

Οι Savolainen, Engelbrecht, Nel και Malinen (2011) στη μελέτη τους προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία πριν από την υπηρεσία προς την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στις κανονικές τάξεις. 194 εκπαιδευτικοί από το Πακιστάν (προ-υπηρεσιακοί) (άνδρες 73, γυναίκες 121) εγγεγραμμένοι σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών 1 έτους σε ένα κυβερνητικό πανεπιστήμιο στο Πακιστάν. Συνολικά, οι άνδρες προ-υπηρεσιακοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις από τις αντίστοιχες γυναίκες σχετικά με την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στις κανονικές τάξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες με κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση, με γνώση της νομοθεσίας για την αναπηρία, με διδακτική εμπειρία και προσωπική εμπειρία με αναπηρία ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία με συμπεριληπτικές πρακτικές (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2011). Αυτή η μελέτη αποκάλυψε επίσης ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη σε σύγκριση με τις γυναίκες, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των δυτικών μελετών. Μία ερμηνεία για αυτά τα αποτελέσματα είναι ίσως πως το Πακιστάν είναι μια ανδροκρατούμενη κοινωνία.

Μία ακόμη μελέτη έδειξε πως οι καθηγητές οι οποίοι πριν από την υπηρεσία είχαν εγγραφεί σε προγράμματα ειδικής αγωγής ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας διδασκαλίας σε σύγκριση με εκείνους που εγγράφηκαν σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2011),

υποδηλώνοντας πως η συμμετοχή σε προγράμματα ειδικής αγωγής θα τους παρείχε μια σειρά δεξιοτήτων για να συνεργαστούν αποτελεσματικά με μαθητές με αναπηρίες που θα μπορούσαν τελικά να βελτιώσουν τη βαθμολογία της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα θεωρείται ότι έχει σημαντικό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύουν τους μαθητές σε τάξεις συμπερίληψης (Avramidis & Norwich, 2002). Η έρευνα σε αυτούς τους τομείς υποδηλώνει ότι η υψηλότερη και πιο θετική αυτοαξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της ικανότητάς τους να διδάσκουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες συνδέεται στενά με πιο θετικές στάσεις όσον αφορά την συμπερίληψη τέτοιων μαθητών. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, ένας εκπαιδευτικός με υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ήταν επίσης πιο πιθανό να εφαρμόσει συμπεριληπτικές πρακτικές για να επιφέρει αλλαγή στη μάθηση όλων των μαθητών (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα διδασκαλίας αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο σε μη ακαδημαϊκά καθήκοντα και χρησιμοποίησαν λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας που, με τη σειρά τους, εμπόδισαν τη μάθηση των μαθητών (Savolainenetal., 2011; Sharmaetal., 2012). Είναι ενδιαφέρον ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας σχετικά με τη δική τους διδασκαλία είχαν περισσότερες πιθανότητες να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και να επιμείνουν σε μαθητές που είχαν χαμηλά επίπεδα ενδιαφέροντος για την ακαδημαϊκή τους εργασία (Savolainenetal., 2011; Sharmaetal., 2012).

Μία ακόμη έρευνα που διεξήχθη με βασικό συντελεστή την αυτο-αποτελεσματικότητα ήταν εκείνη των Malinen, Savolainen και Xu (2012) οι οποίοι διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας για τις συμπεριληπτικές πρακτικές, των παραγόντων ιστορικού και της στάσης απέναντι στην συμπερίληψη σε 451 εκπαιδευτικούς από το δήμο του Πεκίνου. Τα αποτελέσματα τους συμφωνούν με αυτά των προηγούμενων ερευνών (Malinen, Savolainen & Xu, 2012). Ενώ ο αριθμός των μελετών για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι αρκετά περιορισμένος, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών για τη στάση απέναντι στην συμπερίληψη. Στην πρόσφατη μελέτη

επισκόπησης, οι de Boer, Pijl και Minnaert (2011) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να διατηρεί αναποφάσιστες ή αρνητικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη συχνά δεν βασίζεται σε ιδεολογικά επιχειρήματα, αλλά σε πρακτικές ανησυχίες σχετικά με το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η συμπερίληψη (Burke & Sutherland, 2004; Scruggs, 1996). Επιπλέον, στην ηπειρωτική Κίνα, διαπιστώθηκε ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής έχουν αλλάξει πολύ σε αρνητική κατεύθυνση, εάν τους ζητηθεί να δεχτούν μαθητές με αναπηρία στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας (Chen, Zhang, Shi, Wang, & Wu, 2006). Προηγούμενη έρευνα δείχνει ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων απέναντι στην συμπερίληψη. Οι Meijer και Foster (1988) ανακάλυψαν ότι οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί με υψηλότερη βαθμολογία αυτο-αποτελεσματικότητας ήταν πιο πιθανό να αισθάνονται ότι ήταν σκόπιμο να τοποθετηθεί ένας προβληματικός μαθητής σε μια κανονική τάξη. Οι Weisel και Drog (2006), οι οποίοι μελέτησαν Ισραηλινούς εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη. Επίσης, οι Almog και Shechtman (2007), οι οποίοι παρατήρησαν ισραηλινές τάξεις συμπερίληψης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη διδακτική αποτελεσματικότητα αντιμετώπιζαν καλύτερα διάφορους τύπους προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Οι Savolainen et al. (2011) που μελέτησαν εκπαιδευτικούς Φινλανδικής και Νοτιοαφρικανικής υπηρεσίας διαπίστωσαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα, ιδιαίτερα η αποτελεσματικότητα σε συνεργασία, είχε θετική σχέση με τη στάση απέναντι στην συμπερίληψη. Αρκετές μελέτες έχουν επίσης βρει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πιο θετικές στάσεις από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία (de Boer et al., 2011).

Οι Hofman και Kilimo (2014) διερεύνησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών και την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της συμπερίληψης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Τανζανία. Η μελέτη περιελάμβανε δείγμα 100 εκπαιδευτικών από 10 σχολεία συμπερίληψης στο Dar es Salaam. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα δημογραφικά

στοιχεία όπως το φύλο, το μέγεθος της τάξης, το είδος της αναπηρίας και η κατάρτιση στην ειδική αγωγή δεν σχετίζονται σημαντικά με τη στάση των εκπαιδευτικών και την αυτο-αποτελεσματικότητα απέναντι στην συμπερίληψη (Hofman & Kilimo, 2014). Επιπλέον, η εργασιακή εμπειρία στην συμπερίληψη σχετίζεται σημαντικά και θετικά με τη στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα με την εφαρμογή της συμπερίληψης. Επίσης, το επίπεδο εκπαίδευσης, κατάρτισης και εμπειρίας στον τομέα της συμπερίληψης φαίνεται να έχει θετική σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις τους (Hofman & Kilimo, 2014). Τα αποτελέσματα των μελετών που διερευνούν τις επιδράσεις ενός συγκεκριμένου ιστορικού εκπαίδευσης στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη κατέδειξαν ότι, το επίπεδο κατάρτισης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση πιο θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη και οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι κάτι το οποίο μπορεί να αυξήσει τα ποσοστά φθοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών (Mäkinen, 2013). Για παράδειγμα, οι Sanger και Osguthorpe (2011) διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών έχουν σε μεγάλο βαθμό μη πραγματοποιημένη δυνατότητα να συμβάλουν στη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν τη συμπερίληψη. Οι Avramidis, Bayliss and Burden (2000) και Scruggs and Mastropieri (1996) διαπίστωσαν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τη γενική έννοια της συμπερίληψης, η πλειοψηφία από αυτούς ένιωθαν ότι δεν είχαν επαρκείς δεξιότητες και εκπαίδευση, παρεμποδίστηκαν από χρονικούς περιορισμούς και δεν διέθεταν επαρκείς πόρους για να την κάνουν να λειτουργεί στην πράξη. Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη προβλέπεται κυρίως από την αποτελεσματικότητα και την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η ηλικία των εκπαιδευτικών και η εργασιακή εμπειρία βρέθηκαν να είναι προγνωστικά της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Όσο περισσότερα χρόνια έχει γίνει ο εκπαιδευτικός στην συμπερίληψη, τόσο πιο θετικές είναι οι στάσεις του απέναντι στους μαθητές με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Οι Malinen et al (2013) διαπίστωσαν ότι - συγκρίνοντας τρεις χώρες - την Κίνα, τη Φινλανδία και τη Νότια Αφρική - σε όλες τις χώρες, η εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ήταν ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της αυτο-

αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ η προγνωστική δύναμη άλλων μεταβλητών διέφερε από τη χώρα στη χώρα.

Οι Yada και Savolainen (2017) στη μελέτη τους εξέτασαν τη στάση 359 εκπαιδευτικών της Ιαπωνίας απέναντι στην συμπερίληψη και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους για πρακτικές συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι παρόλο που τα αισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στις αναπηρίες ήταν γενικά θετικά, οι εκπαιδευτικοί είχαν κάποιες ανησυχίες σχετικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης στην τάξη τους. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα ήταν ότι το συνολικό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας ήταν σχετικά χαμηλό σε σύγκριση με αυτό άλλων χωρών, ιδιαίτερα σε σχέση με τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Yada & Savolainen, 2017). Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Soodak και Podell (1993) τα οποία έδειξαν ότι οι καθηγητές των ΗΠΑ με υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να δεχτούν μαθητές με προβλήματα μάθησης ή / και συμπεριφοράς σε κανονικές τάξεις.

Ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι οι στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη διαφέρουν ανά χώρα. Για παράδειγμα, προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη τείνει να είναι πιο αρνητική σε μη δυτικές χώρες (Alghazo & Gaad, 2004; Malinen & Savolainen, 2008). Ο Forlin (2013) εξέτασε την κατανόηση και τη στάση των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη σε ιαπωνικό πανεπιστήμιο. Διαπιστώθηκε ότι λόγω της έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί πριν από την υπηρεσία βιώνουν μεγάλα επίπεδα άγχους σχετικά με την αύξηση του φόρτου εργασίας λόγω αυτών των μαθητών που περιλαμβάνονται στις μελλοντικές τάξεις τους. Έτσι, για να αναπτυχθούν πιο θετικά οι στάσεις των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία προς την συμπερίληψη, απαιτείται περισσότερη δουλειά για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί πριν από την υπηρεσία θα αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση της και συμπερίληψης και ότι θα τους δοθούν ευκαιρίες να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους για την συμπερίληψη (Forlin, 2013).

Σύμφωνα με τον Forlin (2013), είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να είναι σίγουροι για τις γνώσεις, τις δεξιότητές τους και τις ικανότητές τους στην εξάσκηση της συμπερίληψης, προκειμένου την εφαρμόσουν

επιτυχώς. Ο Yoshitoshi (2014) διερεύνησε την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για συμπεριληπτικές πρακτικές μεταξύ 59 εκπαιδευτικών γυμνασίου και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είχαν χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα για πρακτικές συμπερίληψης λόγω έλλειψης εκπαίδευσης.

Οι Shaukat, Sharma και Furlonger (2013) διερεύνησαν στη μελέτη τους τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των πακιστανών και αυστραλιανών εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία για να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες σε κανονικές τάξεις. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 317 άτομα εγγεγραμμένα στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών από δύο πανεπιστήμια στο Πακιστάν και την Αυστραλία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί από το Πακιστάν πριν από την υπηρεσία είχαν υψηλότερο επίπεδο αντιληπτικής ικανότητας διδασκαλίας για τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες, ιδίως σε σχέση με τη διαχείριση της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών από τους Αυστραλούς ομολόγους τους (Shaukat, Sharma & Furlonger, 2013). Τρεις μεταβλητές: το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και η προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με αναπηρίες βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με το επίπεδο της αντιληπτής διδακτικής αποτελεσματικότητας τους (Shaukat, Sharma & Furlonger, 2013). Σε προηγούμενη έρευνα οι Sharma κ.ά., (2006) διαπίστωσαν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με ανώτερη εκπαιδευτικά προσόντα (προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά) θεωρήθηκαν περισσότερο αισιόδοξοι για τους μαθητές με αναπηρίες στις τάξεις τους από τους ομολόγους του με χαμηλότερα προσόντα.

Οι Evers, Brouwers και Tomic (2002) μελέτησαν στην έρευνα τους 490 εκπαιδευτικούς που απασχολούνταν στο σύστημα μελέτης στο σπίτι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζονται σημαντικά και αρνητικά με τις διαστάσεις αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης, και σχετίζονται θετικά με τη διάσταση της προσωπικής ολοκλήρωσης (Evers, Brouwers & Tomic, 2002). Επιπλέον, όσο πιο αρνητική ήταν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μελέτη στο σπίτι, τόσο περισσότερο φαινόταν να υποφέρουν από αποπροσωποποίηση και συναισθηματική εξάντληση, και τόσο χαμηλότερο σημείωσαν στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης της εξάντλησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το επίπεδο εξάντλησης τους (Evers, Brouwers & Tomic, 2002).

Ο Senler (2016) στη μελέτη του εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας 356 καθηγητών πριν από την υπηρεσία, του τόπου ελέγχου, της στάσης απέναντι στη διδασκαλία των επιστημών και του άγχους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στάση απέναντι στη διδασκαλία των επιστημών συνδέθηκε θετικά και το άγχος της διδασκαλίας αρνητικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των καθηγητών πριν από την υπηρεσία (Senler, 2016).

Προηγούμενη έρευνα έχει αποκαλύψει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που έχει συνδεθεί σημαντικά με τη συμπεριφορά και την απόδοση της διδασκαλίας, καθώς και με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (Holzberger, Philipp, & Kunter 2013; Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Wolters & Daugherty, 2007). Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας (Weiner, 2003) και δοκιμάζουν διαφορετικά υλικά και προσεγγίσεις (Cousins & Walker, 2000; Weiner, 2003). Δείχνουν μεγαλύτερη δέσμευση στη διδασκαλία (Coladarci, 1992) και επιθυμούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους (Weiner, 2003) από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας τείνουν να αισθάνονται δυσαρεστημένοι με τη διδασκαλία, παρουσιάζουν χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Klassen et al., 2009), και εξουθενώνονται ευκολότερα (Skaalvik & Skaalvik, 2014) από τους εκπαιδευτικούς με υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Έτσι, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τα επιτεύγματα των μαθητών (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000; Hoy, Sweetland & Smith, 2002), τα κίνητρα των μαθητών, καθώς και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Senler & Sungur-Vural, 2013) και επιτυχία των εκπαιδευτικών (Ham, Duyar & Gumus, 2015).

Τα ευρήματα του Ανδρικόπουλου (2016) έδειξαν πως η αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, διαφοροποιούνταν με βάση το φύλο, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιδείκνυαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Ανδρικόπουλος, 2016). Οι Savaş, Bozgeyik και Eser (2014) διερεύνησαν σε 163 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (burnout). Τα αποτελέσματα



της έρευνας έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού προέβλεπε με αρνητικό τρόπο το επίπεδο της επαγγελματικής του εξουθένωσης (Savas, Bozgeyik & Eser, 2014). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Skaalvik και Skaalvik (2010) για το ίδιο θέμα, προέκυψε ότι υπήρχε αρνητική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αμφίδρομη, καθώς τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας θα μπορούσαν να επιφέρουν το burnout και αντίστοιχα το burnout θα μπορούσε να οδηγήσει το άτομο να επιτύχει χαμηλές επιδόσεις ή αρνητικά αποτελέσματα και κατά συνέπεια χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Σε διαφορετικά αποτελέσματα κατέληξε ο Friedman (2003), ο οποίος βρήκε ότι η συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης δεν ήταν τόσο ισχυρή, όπως στις προαναφερθείσες έρευνες, δεδομένου ότι η στατιστική ανάλυση φανέρωσε μια χαμηλή έως μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες. Παρόλαυτά, παρατηρήθηκε ότι η φορά συσχετισμού μεταξύ των δύο παραγόντων ήταν αρνητική, γεγονός που σημαίνει ότι όσο υψηλότερη ήταν η αυτοαποτελεσματικότητα τόσο χαμηλότερο ήταν το αίσθημα της επαγγελματικής εξουθένωσης και το αντίστροφο (Friedman, 2003).

Ο αυτισμός αποτέλεσε το αντικείμενο αρκετών μελετών, μεταξύ των οποίων ήταν και η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lu, Zou, Chen, Chen, He και Pang (2020) διερεύνησαν τη γνώση των εκπαιδευτικών δημοτικού για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, τη στάση τους και την επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα όσον αφορά τα παιδιά με αυτισμό σε 310 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΔΑΦ συσχετίστηκε σημαντικά με τη στάση τους και την επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα όσον αφορά τα παιδιά με αυτισμό (Lu, Zou, Chen, Chen, He & Pang, 2020). Η μελέτη έδειξε ότι η γνώση και η στάση είναι σημαντικοί δείκτες της επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να βελτιωθεί βελτιώνοντας τις γνώσεις τους για τις ΔΑΦ και τη στάση απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Η περισσότερη έκθεση και η γνώση της ειδικής αγωγής μπορούν να κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται λιγότερο ανήσυχοι, καλύτερα

εξοπλισμένοι και πιο πρόθυμοι να διδάσκουν μαθητές με ΔΑΦ σε γενικές τάξεις (Lu, Zou, Chen, Chen, He & Pang, 2020).

Προηγούμενη έρευνα έχει υπογραμμίσει πως από τους διάφορους παράγοντες που προωθούν την ανάπτυξη των μαθητών, η στάση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πιο σημαντικούς (Demirok & Baglama, 2015), και αυτό ισχύει επίσης για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ. Οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών, τις αυτοπροσδοκίες, την εικόνα του εαυτού, το επίπεδο ακαδημαϊκών κινήτρων και την έλξη ή την αποφυγή συγκεκριμένων εργασιών (Hepperlen, Clay, Henly & Barké, 2002; Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh & Voeten, 2010). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επιτυχή εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένου των ΔΑΦ (Rodríguez, Saldaña & Moreno, 2012), ενώ μια αρνητική στάση απέναντι στις ΔΑΦ μπορεί να έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις σε αυτούς τους μαθητές.

Οι Garrad et al. (2019) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου της Αυστραλίας εμφάνισαν θετική στάση απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ και πρότειναν ότι η βελτίωση της στάσης με την πάροδο του χρόνου οφειλόταν στην κίνηση της συμπερίληψης, στη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στην απόκτηση περισσότερης εμπειρίας διδασκαλίας παιδιών με ΔΑΦ σε περιβάλλον συμπερίληψης. Ωστόσο, διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι σε παιδιά με ΔΑΦ από ότι σε άλλες ομάδες παιδιών. Για παράδειγμα, οι Rafferty και Griffin (2005) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υποστήριζαν παιδιά με ΔΑΦ, καθώς και ότι υποστήριζαν παιδιά με άλλες αναπηρίες, όπως εκείνα με προβλήματα ομιλίας και γλώσσας, ορθοπεδικές διαταραχές ή διαταραχές ακοής. Οι μαθητές με ΔΑΦ διδάσκονται όλο και περισσότερο σε γενικά σχολεία, αλλά οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Οι Hunter-Johnson και Newton (2014) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διδάσκουν μαθητές με αναπηρία. Σε μια άλλη μελέτη των Emery και Vandenberg (2010), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν το υψηλότερο ποσοστό εξουθένωσης μεταξύ όλων των ομάδων εκπαιδευτικών, με τάση για χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και επαγγελματική αυτοεκτίμησης μαζί με υψηλότερα επίπεδα άγχους και εξάντλησης.

Τέλος, η αύξηση της γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΔΑΦ μπορεί να αυξήσει την εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να συνεργάζονται με τους μαθητές με ΔΑΦ (Corona, Christodulu, & Rinaldi, 2017), καθώς η επαγγελματική κατάρτιση γνώσεων κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο σίγουροι και ικανοί και ενισχύει την επαγγελματική τους αυτο-αποτελεσματικότητα. Μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ επηρεάζει τα επίπεδα του στρες, της εξάντλησης και της κατάθλιψης (Kelly & Barnes Holmes, 2013), τα οποία σχετίζονται με τη χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα (Zarafshan, Mohammadi, Ahmadi & Arsalani, 2013).

**ΜΕΡΟΣ Β΄:**

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Σκοπός και Σπουδαιότητα της Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ο βασικότερος σκοπός ήταν να ερευνηθεί και να διαπιστωθεί εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, είναι ένας παράγοντας που μπορεί να ασκήσει επιδράσεις στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά και στις αντιλήψεις τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η έννοια της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας έχει μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη του ψυχισμού του ανθρώπου και ταυτόχρονα για την εκδήλωση της συμπεριφοράς του. Οι έρευνες που συμπεριλαμβάνουν τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία, την έχουν μελετήσει σε σχέση με ποικίλες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα το φύλο ή την κατάσταση υγείας. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία έχει απασχολήσει τους ερευνητές κατά κύριο λόγο σε σύγκριση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως βαθμίδας, για την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και μελέτης μεγάλου αριθμού επιστημονικών ερευνών, καθώς η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται παράγοντας ζωτικής σημασίας για το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και τη σχέση του με τα άτομα του περιβάλλοντός του. Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μέχρι σήμερα δεν έχει διεξαχθεί καμία έρευνα στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία με βασικούς συντελεστές τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία και την αναπηρία, και ειδικότερα που να εξετάζει την επίδραση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι στην αναπηρία και στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστεί η μη ρεαλιστική αισιοδοξία του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά του απέναντι, όχι μόνο στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Επίσης, είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των εκπαιδευτικών

συνδέεται και σε κάποιο βαθμό με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι αντιλήψεις που τρέφει ένας εκπαιδευτικός για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά του είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση του έργου του, καθώς τον βοηθούν να οργανώσει και να εκτελέσει με αποτελεσματικό τρόπο τη διδασκαλία του ή οτιδήποτε άλλο αναλάβει στα σχολικά πλαίσια. Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη στάση που τρέφει ένας εκπαιδευτικός απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στις αντιλήψεις του για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά του. Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα εξετάζεται και ο ρόλος που τυχόν διαδραματίζουν και άλλα χαρακτηριστικά, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, και πιο συγκεκριμένα το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, η ειδικότητα (Εκπαιδευτικός Γενικής και Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής), το επίπεδο των σπουδών, τα έτη υπηρεσίας, τα έτη προϋπηρεσίας σε Τμήματα Ένταξης (για όσους έχουν εργαστεί σε τέτοιου είδους δομές συμπερίληψης), ο αριθμός των παιδιών με τα οποία εργάζονται, ο τύπος αναπηρίας, η σχέση εργασίας, εάν δηλαδή εργάζονται ως αναπληρωτές, μόνιμοι ή ωρομίσθιοι, το αίσθημα θρησκευτικής πίστης και τέλος, η κατάσταση της υγείας τους.

## 5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώνονται για την παρούσα ερευνητική μελέτη είναι τα εξής:

1. Εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής συνδέεται με τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία;
2. Εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;
3. Εάν η στάση των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απέναντι στα άτομα με αναπηρία συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;
4. Εάν η στάση των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαφοροποιείται από τα ατομικά

- τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, τύπος αναπηρίας, σχέση εργασίας, οικογενειακό εισόδημα, θρησκεία, κατάσταση υγείας);
5. Εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, τύπος αναπηρίας, σχέση εργασίας, οικογενειακό εισόδημα, θρησκεία, κατάσταση υγείας);
  6. Εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία;

### 5.3 Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορους νομούς της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συμπλήρωσαν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο 243 Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, από διάφορους νομούς της χώρας, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία που διαθέτουν μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία και των αντιλήψεών τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αντίστοιχα, ως ομάδα σύγκρισης χρησιμοποιήθηκαν 278 Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, από διάφορες περιοχές της χώρας, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Το σύνολο των Εκπαιδευτικών που απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας ανέρχεται στους 521. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών.

#### **5.4 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2020, με σκοπό να διερευνηθεί εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής θα μπορούσε να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης των εν λόγω εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και των αντιλήψεών τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2020. Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επαφή με διάφορες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο νομό Ιωαννίνων όπου στη συνέχεια, σε απευθείας συνάντηση με το Διευθυντή, παραδώσαμε τα ερωτηματολόγια για να τα μοιράσουν οι ίδιοι στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο σε διάστημα 2-4 ημερών. Η συντριπτική πλειοψηφία, ωστόσο, των εκπαιδευτικών απάντησαν το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς οι συνθήκες και τα μέτρα προστασίας κατά της Πανδημίας Covid 19 δεν επέτρεψαν την δια ζώσης λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών δομών, οπότε ήταν πιο εύκολο για τους ίδιους να το συμπληρώσουν όποτε μπορούσαν, ενώ, παράλληλα, τους δινόταν η δυνατότητα να το προωθήσουν και σε άλλους συναδέλφους τους, ακόμα και σε διαφορετική πόλη. Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκε η ηλεκτρονική εφαρμογή «Google Forms», στην οποία δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή και μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών ομάδων το αποστείλαμε στους συμμετέχοντες. Τα ερωτηματολόγια και σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή διασφάλιζαν την ανωνυμία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς και ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ τόσο οι κατ' ιδίαν συναντήσεις, όσο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) προσέφεραν τη δυνατότητα για διευκρινήσεις και επίλυση τυχόν αποριών. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο του 2020.

#### **5.5 Ερευνητικά εργαλεία**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια – κλίμακες. Παράλληλα, οι Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, εκτός από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στις ανωτέρω κλίμακες, κλήθηκαν να απαντήσουν



και σε κάποιες ακόμη ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα που προστέθηκαν, διαμορφώνοντας έτσι το τελικό ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με το φύλο τους, την ηλικία τους, την οικογενειακή τους κατάσταση, το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, την ειδικότητά τους, το επίπεδο των σπουδών τους, τα έτη υπηρεσίας τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους σε Τμήμα Ένταξης (μόνο για εκείνους που είχαν διδακτική πείρα στη συγκεκριμένη δομή), τον αριθμό των παιδιών με τα οποία εργάζονται, τον τύπο αναπηρίας, τη σχέση εργασίας τους, το αίσθημα θρησκευτικής πίστης και τέλος, την κατάσταση της υγείας τους. Τα τρία ερωτηματολόγια – κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- Η κλίμακα για τη Μη Ρεαλιστική Αισιοδοξία (2012) «Unrealistic Optimism Scale [UOS]» των Μαμαλάκη και Τριλίβα.
- Η κλίμακα Στάσεων Απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία (Attitudes Towards Disabled Persons [ATDP]) των Yuker, Block και Young (1986), η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τις Μάτζιου και Χατήρα (2002).
- Η κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teaching Efficacy Instrument: Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES]) των Tschannen-Moran και Hoy (2001), το οποίο προσάρμοσε στα ελληνικά η Πούλου (2007).

1. Για τη μέτρηση της Μη Ρεαλιστικής Αισιοδοξίας των Εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Μη Ρεαλιστική Αισιοδοξία Εκπαιδευτικών» των Μαμαλάκη και Τριλίβα (Unrealistic Optimism Scale [UOS]). Σκοπός της κλίμακας αυτής είναι να διερευνηθεί το επίπεδο αισιοδοξίας ή ο βαθμός στον οποίο οι Εκπαιδευτικοί έχουν θετικές προσδοκίες για το μέλλον σε διαφορετικούς τομείς της ζωής (π.χ. υγεία, οικονομικά, σχέσεις). Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς η οποία περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις-προτάσεις. Η προσαρμογή βασίστηκε σε δείγμα 233 ατόμων, εκ των οποίων 53 ήταν άνδρες και 180 γυναίκες. Το 60% του δείγματος ήταν φοιτητές πανεπιστημίου και το 40% εργαζόμενοι. Ο μέσος όρος στην υποκλίμακα MPA-μέλλον ήταν 31,5 για τους άνδρες και 32,8 για τις γυναίκες. Ο μέσος όρος στην υποκλίμακα MPA-παρόν ήταν 32,9 για τους άνδρες και 34,1 για τις γυναίκες. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν, σε μια κλίμακα επτά διαβαθμίσεων (από 0 έως 6), κατά πόσο τους χαρακτηρίζει η κάθε ερώτηση. Οι 8 από τις ερωτήσεις ανήκουν στην υποκλίμακα MPA-μέλλον (1-8) και οι άλλες 8 στην υποκλίμακα MPA-παρόν (9-16). Οι ερωτήσεις των δύο υποκλιμάκων είναι ακριβώς όμοιες, με τη μόνη

διαφορά ότι οι πρώτες αναφέρονται στο μέλλον και οι δεύτερες στο παρόν. Η κλίμακα έχει κατασκευαστεί έτσι ώστε να αξιολογεί κατά πόσο η αισιόδοξη στάση είναι «αληθινή» ή μη ρεαλιστική, εάν δηλαδή είναι ανεξάρτητη από το πόσο καλά βαίνουν τα πράγματα στο παρόν. Πιο απλά, αξιολογείται κατά πόσο οι θετικές προσδοκίες για το μέλλον (π.χ. πόσο καλή θα είναι η υγεία στο μέλλον) δεν βασίζονται στην τωρινή κατάσταση (π.χ. πόσο καλή είναι τώρα η υγεία). Για κάθε υποκλίμακα υπολογίζεται μια συνολική τιμή, η οποία προκύπτει από την άθροιση των απαντήσεων στις 8 διαφορετικές ερωτήσεις της κάθε υποκλίμακας. Η συνολική βαθμολογία της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας είναι η διαφορά του αθροίσματος της υποκλίμακας MPA-μέλλον μείον το άθροισμα της υποκλίμακας MPA-παρόν. Βαθμολογία αισιοδοξίας με θετικό πρόσημο δηλώνει αισιόδοξο άτομο, ενώ βαθμολογία αισιοδοξίας με αρνητικό πρόσημο δηλώνει απαισιόδοξο άτομο. Όσον αφορά την εγκυρότητα, η συγκεκριμένη κλίμακα διαθέτει καλή φαινομενική εγκυρότητα και μάλιστα οι συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές (προσανατολισμός για τη ζωή, άγχος και κατάθλιψη) και η ανάλυση παραγόντων υποδεικνύουν ότι οι δύο υποκλίμακες έχουν καλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις για υψηλή εγκυρότητα κριτηρίου (0,74). Τέλος, σχετικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's  $\alpha$ ) της υποκλίμακας MPA-μέλλον κυμαίνεται από 0,74 έως 0,79. Η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων της ίδιας υποκλίμακας είναι 0,71 (με μεσοδιάστημα τριών εβδομάδων ανάμεσα στις δύο εξετάσεις). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's  $\alpha$ ) της υποκλίμακας MPA-παρόν κυμαίνεται από 0,67 έως 0,73. Η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων της ίδιας υποκλίμακας είναι 0,74.

2. Για τη μέτρηση της στάσης των συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Στάσεων Απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία (Attitudes Towards Disabled Persons [ATDP], Yuker et al., 1986, Προσαρμογή: Μάτζιου και Χατήρα, 2002). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει ως σκοπό την μέτρηση των αντιλήψεων και των στάσεων που τρέφουν τα άτομα νεαρής ηλικίας απέναντι σε παιδιά με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας. Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που κατασκεύασαν οι Yuker et al., ερευνητές στο Πανεπιστήμιο Hofstra των ΗΠΑ, αποτελείται από 20 προτάσεις και υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής του σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η βαθμολογία της κλίμακας αυξάνεται αναλογικά και εκφράζει τη θετική στάση του συμμετέχοντα απέναντι στα

παιδιά με αναπηρία, αλλά και την ευρύτερη αποδοχή που έχει για αυτά. Η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει ο συμμετέχων είναι 120 βαθμοί. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων πραγματοποιείται με βάση μια κλίμακα τύπου Likert και κυμαίνεται ανάμεσα στην πλήρη συμφωνία με την εκάστοτε πρόταση μέχρι την πλήρη διαφωνία. Οι απαντήσεις έχουν θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο και βαθμολογούνται από το +3 (=Συμφωνώ απόλυτα) έως το -3 (=Διαφωνώ ριζικά), αναλόγως με το βαθμό στον οποίο ο συμμετέχων συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της εκάστοτε πρότασης. Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι στο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχει η βαθμολογία 0, διότι, όπως προαναφέρθηκε, ο σκοπός είναι η καταγραφή της θετικής ή αρνητικής στάσης κι επομένως η απουσία στάσης, που εκπροσωπείται από τον αριθμό 0, δε θεωρείται αποδεκτή. Ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι 10 έως 15 λεπτά. Η συγκέντρωση υψηλής βαθμολογίας θεωρείται ότι εκφράζει τη θετική στάση των συμμετεχόντων απέναντι σε θέματα που αφορούν άτομα με αναπηρία και αντίθετα η συγκέντρωση χαμηλής βαθμολογίας εκφράζει την αρνητική στάση. Η πρωτότυπη έκδοση του ερωτηματολογίου εμφανίζει ικανοποιητικά επίπεδα εννοιολογικής εγκυρότητας και εγκυρότητας κριτηρίου. Αναφορικά με την αξιοπιστία 79 του ερωτηματολογίου, έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 12 γλώσσες ανά τον κόσμο και αποτέλεσε ερευνητικό εργαλείο σε περισσότερες από 350 μελέτες, 120 διδακτορικές διατριβές και 130 μεταπτυχιακές εργασίες. Θεωρείται ότι εκφράζει με αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα τις αντιλήψεις και τη στάση των ερωτώμενων σχετικά με τα παιδιά και τους νέους με σωματικές αναπηρίες. Με άλλη διατύπωση, είναι ένα μέσο αντικειμενικής εκτίμησης που προσανατολίζεται στην αποδοχή της αναπηρίας από το κοινωνικό σύνολο.

**3.** Για την αξιολόγηση των αντιλήψεων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teaching Efficacy Instrument: Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES], Tschannen-Moran και Hoy, 2001, Προσαρμογή: Πούλου, 2007). Σκοπός της εν λόγω κλίμακας είναι η αξιολόγηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Είναι μια κλίμακα αυτοαναφοράς, η οποία δομείται από 24 προτάσεις, που σχηματίζουν τρεις (3) υποκλίμακες: α) στρατηγικές διδασκαλίας, β) διαχείριση τάξης και γ) μαθητική εμπλοκή. Στις απαντήσεις τους οι συμμετέχοντες δηλώνουν κατά πόσο νιώθουν ότι η εκάστοτε πρόταση τους

αντιπροσωπεύει, βαθμολογώντας την από το 1 (=δε με χαρακτηρίζει καθόλου) έως το 5 (=με χαρακτηρίζει απόλυτα), χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων. Σχετικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, οι δείκτες της αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων για τις προτάσεις που αποτελούν την κλίμακα κυμάνθηκαν από 0,41 έως 0,89. Αντίστοιχα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τις τρεις υποκλίμακες κυμάνθηκε από 0,78 έως 0,82. Ολοκληρώνοντας την αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα-προτάσεις, έχοντας κατά νου ο καθένας ξεχωριστά την προσωπική του συμπεριφορά, τις στάσεις του, τις σκέψεις και τέλος τα συναισθήματά του. Με τον τρόπο αυτό οι απαντήσεις τους θα είναι ειλικρινείς και θα οδηγήσουν σε ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

## **5.6 Στατιστική Επεξεργασία**

Αρχικά, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των 3 ερωτηματολογίων με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha (Cronbach's  $\alpha$ ). Εξετάστηκε τόσο η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του καθενός ερωτηματολογίου συνολικά όσο και καθεμιάς υπο-κατηγορίας των ερωτηματολογίων. Επιπρόσθετα εξετάστηκε και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των 3 ερωτηματολογίων συνολικά.

Για την περιγραφική ανάλυση του δείγματος και διερεύνηση των κοινωνικών/δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές και τα αποτελέσματα αποδόθηκαν γραφικά με κατάλληλα ραβδογράμματα, ενώ για την περιγραφή των συνεχών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στατιστικά κεντρικής θέσης και διασποράς όπως η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση και η κατανομή των τιμών αποδόθηκε με ιστογράμματα. Τυχόν διαφορές στην κατανομή των κατηγορικών κοινωνικών/δημογραφικών χαρακτηριστικών ανάμεσα στις ομάδες εκπαιδευτικών

ειδικής και γενικής αγωγής εξετάστηκαν με πίνακες διπλής εισόδου (cross-tabulations) και ελέγχθηκαν με δοκιμασία  $\chi^2$  (chi-square test).

Για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Ερευνητικό ερώτημα 1), μεταξύ της κλίμακας της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα σχετικά με τις αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Ερευνητικό ερώτημα 2) και τέλος, μεταξύ της κλίμακας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την κλίμακα με τις αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Ερευνητικό ερώτημα 3) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson τόσο για την ομάδα των ομάδα των Ειδικών παιδαγωγών, όσο και για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής αλλά και για το συνολικό δείγμα των παιδαγωγών. Το μέγεθος των συσχετίσεων αξιολογήθηκε με τα κριτήρια του Cohen: ασήμαντο ( $<0.1$ ), μικρό ( $0.11-0.3$ ), μέτριο ( $0.31-0.5$ ), μεγάλο ( $0.51-0.70$ ), πολύ μεγάλο ( $0.71-0.90$ ) και σχεδόν τέλειο ( $>0.90$ ). Εξαιτίας του μεγάλου αριθμού ανεξάρτητων συσχετίσεων, επιλέξαμε να αξιολογήσουμε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις τουλάχιστον μετρίου ( $r \geq 0.31$ ).

Για τον έλεγχο της εάν η στάση των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (Ερευνητικό ερώτημα 4) χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από γραμμικά μοντέλα (με την ρουτίνα MIXED). Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η κλίμακα της στάσης των συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ενώ ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η ομάδα (Ειδικής ή Γενικής αγωγής) και καθεμία από τις μεταβλητές των ατομικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, τύπος αναπηρίας, σχέση εργασίας, οικογενειακό εισόδημα, θρησκεία, κατάσταση υγείας). Αρχικά, ελέγχθηκε το full factorial μοντέλο σε κάθε περίπτωση ξεχωριστά και εάν η αλληλεπίδραση του ατομικού χαρακτηριστικού με την ομάδα δεν ήταν στατιστικά σημαντική, το μοντέλο που αναφέρεται τελικά είναι απλούστερο και εμπεριέχει μόνο τις κύριες επιδράσεις (main effects).

Για τον έλεγχο της εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαφοροποιείται από τα

ατομικά τους χαρακτηριστικά (Ερευνητικό ερώτημα 5) χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης με 2 παράγοντες (2-way ANOVA). Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η κλίμακα της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας των συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών, ενώ ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η ομάδα (Ειδικής ή Γενικής αγωγής) και καθεμία από τις μεταβλητές των ατομικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, τύπος αναπηρίας, σχέση εργασίας, οικογενειακό εισόδημα, θρησκεία, κατάσταση υγείας). Αρχικά, ελέγχθηκε το full factorial μοντέλο σε κάθε περίπτωση ξεχωριστά και εάν η αλληλεπίδραση του ατομικού χαρακτηριστικού με την ομάδα δεν ήταν στατιστικά σημαντική, το μοντέλο που αναφέρεται τελικά είναι απλούστερο και εμπεριέχει μόνο τις κύριες επιδράσεις (main effects).

Τέλος, ο έλεγχος εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Αρχικά, μονομεταβλητά γραμμικά μοντέλα (με την στατιστική ρουτίνα MIXED) εξέτασαν την επίδραση καθεμιάς δημογραφικής μεταβλητής ξεχωριστά στα επίπεδα της κλίμακας της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που επέδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία χρησιμοποιήθηκαν στο τελικό γραμμικό μοντέλο μαζί με την μεταβλητή της ομάδας (Ειδικής ή Γενικής αγωγής). Το τελικό γραμμικό μοντέλο ήταν ανάλυση συν-συνδιακύμανσης (analysis of covariance, ANCOVA) (ρουτίνα MIXED) και αποτελούνταν από την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία ως εξαρτημένη μεταβλητή, την ομάδα (Ειδικής ή Γενικής αγωγής), καθώς και τα στατιστικά σημαντικά ατομικά χαρακτηριστικά ως εξαρτημένες κατηγορικές μεταβλητές (factors) και τέλος, την μη ρεαλιστική αισιοδοξία ως συνεχόμενη εξαρτημένη μεταβλητή (covariate). Για τους σκοπούς της ανάλυσης συνδιακύμανσης η μη ρεαλιστική αισιοδοξία του δείγματος σταθμίστηκε με βάση την τυπική απόκλιση (z-score) προκειμένου να είναι πιο εύκολη η ερμηνεία του γραμμικού μοντέλου.

Για όλες τις παραπάνω αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 0,05. Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό στατιστικής

ανάλυσης Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.23, IBM, Armonck, USA).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα ανάλυσης

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών (Unrealistic Optimism Scale, UOS) και των επιμέρους διαστάσεων της (UOS\_μέλλον, UOS\_παρόν) παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών (Unrealistic Optimism Scale, UOS) και των επιμέρους διαστάσεων της.

| Κλίμακα/Υποκλίμακα         | Cronbach's Alpha | n of items |
|----------------------------|------------------|------------|
| UOS συνολική               | 0.84             | 16         |
| Υπό-κλίμακα 1 (OHS_μέλλον) | 0.81             | 8          |
| Υπό-κλίμακα 2 (OHS_παρόν)  | 0.58             | 8          |

Αυτό σημαίνει ότι η κλίμακα UOS εμφανίζει πολύ καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, ενώ από τις επιμέρους υπό-κλίμακες η UOS\_μέλλον εμφανίζει εξίσου πολύ καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, αντίθετα η UOS\_παρόν εμφανίζει χαμηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Attitudes Towards Disabled Persons, ATDP) παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2.** Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Στάσεων Απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία (Attitudes Towards Disabled Persons, ATDP).

| Κλίμακα/Υποκλίμακα | Cronbach's Alpha | n of items |
|--------------------|------------------|------------|
| ATDP συνολική      | 0.67             | 20         |

Αυτό σημαίνει ότι η κλίμακα ATDP εμφανίζει αποδεκτή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale, TSES) παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.



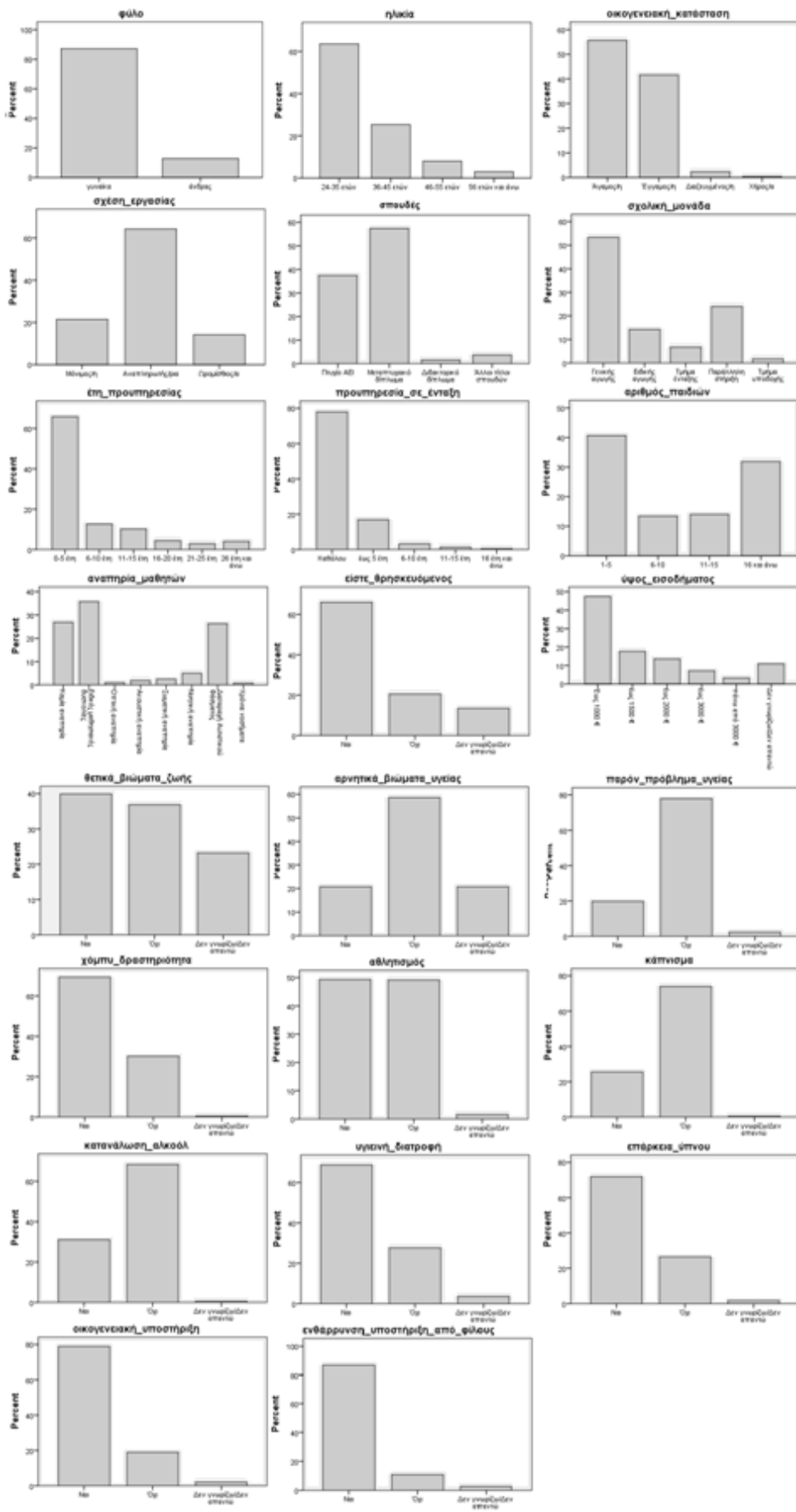
**Πίνακας 3.** Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale, TSES).

| Κλίμακα/Υποκλίμακα           | Cronbach's Alpha | n of items |
|------------------------------|------------------|------------|
| TSES συνολική                | 0.93             | 24         |
| TSES_στρατηγικές διδασκαλίας | 0.81             | 8          |
| TSES_διαχείριση              | 0.87             | 8          |
| TSES_μαθητική εμπλοκή        | 0.88             | 8          |

Αυτό σημαίνει ότι η κλίμακα TSES όσο και οι επιμέρους υπό-κλίμακες της εμφανίζουν πολύ καλή-εξαιρετική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του δείγματος ήταν γυναίκες (~87%, 454/521). Οι συμμετέχοντες ανήκαν κατά ~64% στην ηλικιακή ομάδα 24-35 ετών (331/521), ακολουθούμενοι από την ηλικιακή κατηγορία 36-45 ετών (~25%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν άγαμοι (290/521, ~56%), ενώ η εργασιακή σχέση των ~2/3 του δείγματος ήταν αναπληρωτές (335/521, ~64%). Όσο αφορά το επίπεδο σπουδών, ~6/10 διέθεταν τίτλο μεταπτυχιακού διπλώματος (299/521, 57%), ενώ 12.5% (8/521) κατέχουν Διδακτορικό Δίπλωμα. Τα 2/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος είχαν εργασιακή προϋπηρεσία που δεν ξεπερνούσε τα 5 έτη (343/521, ~66%), ενώ 406/521 δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης (78%). Περίπου 41% του δείγματος (212/521) αναφέρουν ότι απασχολούνται με 1-5 παιδιά, ωστόσο 32% αναφέρουν >16 (166/521). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (186/521) και οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος (137/521) κυριαρχούσαν στις αναφερόμενες αναπηρίες των μαθητών. Τα 2/3 των εκπαιδευτικών εμφανίζονται θρησκευόμενα (344/521, 66%), ενώ σχεδόν οι μισοί αναφέρουν μηνιαίο εισόδημα ≤1000€ (247/521, 47%). Όσο αφορά την αντίληψη για θετικά βιώματα στη ζωή συγκριτικά με άλλους ανθρώπους το δείγμα εμφανίζεται μοιρασμένο (40%, ναι – 36%, όχι), ενώ 6/10 δεν θεωρούν λιγότερο πιθανό να βιώσουν αρνητικά γεγονότα σε σύγκριση με άλλους ανθρώπους (305/521, 59%). Περίπου 80% του δείγματος αναφέρει ότι επί του παρόντος δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα υγείας (406/521, 78%) και ενώ 7/10 αναφέρουν κάποιο χόμπι/δραστηριότητα, μόνο 1/2 αναφέρει ότι αθλείται. Σταθερά πάντως ~7/10 αναφέρουν ότι δεν καπνίζουν, αποφεύγουν την κατανάλωση αλκοόλ και διατηρούν μια υγιεινή διατροφή με επάρκεια ύπνου. Υψηλά ποσοστά επίσης των

συμμετεχόντων σημειώνουν οικογενειακή υποστήριξη και ενθάρρυνση/υποστήριξη από φίλους (411/521 και 452/521 αντίστοιχα). Τέλος, το 53% των συμμετεχόντων αφορούσε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και το 47% αφορούσε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η κατανομή των συχνοτήτων ως ποσοστό για τα επιμέρους επίπεδα των κατηγορικών δημογραφικών μεταβλητών παρουσιάζεται αναλυτικά στην Εικόνα 1.



**Εικόνα 1.** Ποσοστιαία κατανομή στα διάφορα επίπεδα των κατηγορικών δημογραφικών μεταβλητών.

Από την ανάλυση των πινάκων διπλής εισόδου (cross-tabulations) προκύπτει ότι η κατανομή του φύλου ( $\chi^2=1.897$ ,  $df=1$ ,  $n=521$ ,  $p=0.168$ ), της ηλικιακής κατηγορίας ( $\chi^2=5.799$ ,  $df=3$ ,  $n=521$ ,  $p=0.122$ ), της οικογενειακής κατάστασης ( $\chi^2=6.587$ ,  $df=3$ ,  $n=521$ ,  $p=0.087$ ), της θρησκευτικότητας ( $\chi^2=2.81$ ,  $df=2$ ,  $n=521$ ,  $p=0.245$ ), του μηνιαίου εισοδήματος ( $\chi^2=8.835$ ,  $df=5$ ,  $n=521$ ,  $p=0.117$ ), των θετικών βιωμάτων ζωής ( $\chi^2=0.431$ ,  $df=2$ ,  $n=521$ ,  $p=0.806$ ), της άθλησης ( $\chi^2=4.664$ ,  $df=2$ ,  $n=521$ ,  $p=0.097$ ), του καπνίσματος ( $\chi^2=4.298$ ,  $df=2$ ,  $n=521$ ,  $p=0.117$ ), της κατανάλωσης αλκοόλ ( $\chi^2=0.232$ ,  $df=2$ ,  $n=521$ ,  $p=0.891$ ), της υγιεινής διατροφής ( $\chi^2=0.337$ ,  $df=2$ ,  $n=521$ ,  $p=0.845$ ), της οικογενειακής υποστήριξης ( $\chi^2=3.659$ ,  $df=2$ ,  $n=521$ ,  $p=0.160$ ) και της ενθάρρυνσης/υποστήριξης από φίλους ( $\chi^2=2.192$ ,  $df=2$ ,  $n=521$ ,  $p=0.334$ ) δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Αντίθετα διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορετικές κατανομές όσο αφορά την σχέση εργασίας ( $\chi^2=21.516$ ,  $df=2$ ,  $n=521$ ,  $p<0.001$ , σημαντικά διαφορετική κατανομή μεταξύ των ομάδων όσο αφορά τους ωρομίσθιους έναντι των μόνιμων και αναπληρωτών) (Πίνακας 4), τις σπουδές ( $\chi^2=19.164$ ,  $df=3$ ,  $n=521$ ,  $p<0.001$ , σημαντικά διαφορετική κατανομή μεταξύ των ομάδων όσο αφορά τους πτυχιούχους ΑΕΙ και κατόχους διδακτορικού διπλώματος έναντι των κατόχων μεταπτυχιακού διπλώματος και άλλων τίτλων σπουδών) (Πίνακας 5), στα έτη προϋπηρεσίας ( $\chi^2=12.05$ ,  $df=5$ ,  $n=521$ ,  $p=0.034$ , σημαντικά διαφορετική κατανομή μεταξύ των ομάδων όσο αφορά τα 6-10έτη προϋπηρεσίας έναντι των υπολοίπων κατηγοριών προϋπηρεσίας) (Πίνακας 6), στον αριθμό παιδιών ( $\chi^2=156.114$ ,  $df=3$ ,  $n=521$ ,  $p<0.001$ , σημαντικά διαφορετικές κατανομές μεταξύ των ομάδων για την κατηγορία 1-5 παιδιών έναντι της κατηγορίας 6-10 και των κατηγοριών 11-15 και  $\geq 16$ ) (Πίνακας 7), στην αντίληψη περί αρνητικών βιωμάτων στη ζωή ( $\chi^2=7.192$ ,  $df=3$ ,  $n=521$ ,  $p=0.027$ , σημαντικά διαφορετικές κατανομές μεταξύ των ομάδων για το ναι έναντι του όχι) (Πίνακας 8) και τέλος στο πρόβλημα υγείας στην παρούσα φάση ( $\chi^2=7.189$ ,  $df=3$ ,  $n=521$ ,  $p=0.027$ , σημαντικά διαφορετικές κατανομές μεταξύ των ομάδων για το ναι έναντι του όχι) (Πίνακας 9).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι διαφορές στο προφίλ του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής έναντι των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής εντοπίζονται κυρίως στο

ότι είναι ωρομίσθιοι σε υψηλότερη συχνότητα σε σύγκριση με την μονιμότητα ή την θέση αναπληρωτή, ασχολούνται μικρότερο αριθμό παιδιών, εμφανίζουν υψηλότερη συχνότητα προϋπηρεσίας περί τα 6-10 έτη, έχουν διαφορετική αντίληψη περί τα αρνητικά βιώματα ζωής και διαφορετική συχνότητα παρόντος προβλήματος υγείας.

**Πίνακας 4.** Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών της εργασιακής σχέσης στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ο εκθέτης υποδηλώνει ποιες κατηγορίες της μεταβλητής «σχέση εργασίας», έχουν ίδια αναλογία ποσοστών.

|          |                | σχέση_εργασίας          |                 |                  | Συνολικά        |        |
|----------|----------------|-------------------------|-----------------|------------------|-----------------|--------|
|          |                | Μόνιμος/η               | Αναπληρωτής/ρια | Ωρομίσθιος/α     |                 |        |
| Ομάδες   | Γενικής αγωγής | N                       | 62 <sup>a</sup> | 159 <sup>a</sup> | 57 <sup>b</sup> | 278    |
|          |                | % within σχέση_εργασίας | 55,4%           | 47,5%            | 77,0%           | 53,4%  |
|          | Ειδικής αγωγής | N                       | 50 <sup>a</sup> | 176 <sup>a</sup> | 17 <sup>b</sup> | 243    |
|          |                | % within σχέση_εργασίας | 44,6%           | 52,5%            | 23,0%           | 46,6%  |
| Συνολικά |                | N                       | 112             | 335              | 74              | 521    |
|          |                | % within σχέση_εργασίας | 100,0%          | 100,0%           | 100,0%          | 100,0% |

**Πίνακας 5.** Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών σπουδών στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ο εκθέτης υποδηλώνει ποιες κατηγορίες της μεταβλητής «σπουδές», έχουν ίδια αναλογία ποσοστών.

|          |                | Σπουδές          |                  |                  |                | Συνολικά        |                |
|----------|----------------|------------------|------------------|------------------|----------------|-----------------|----------------|
|          |                | Μεταπτυχιακό     | Διδακτορικό      | Άλλοι τίτλοι     | σπουδών        |                 |                |
| Ομάδες   | Γενικής αγωγής | N                | 124 <sup>a</sup> | 140 <sup>b</sup> |                | 7 <sup>a</sup>  | 7 <sup>b</sup> |
|          |                | % within σπουδές | 63,6%            | 46,8%            | 87,5%          | 36,8%           | 53,4%          |
|          | Ειδικής αγωγής | N                | 71 <sup>a</sup>  | 159 <sup>b</sup> | 1 <sup>a</sup> | 12 <sup>b</sup> | 243            |
|          |                | % within σπουδές | 36,4%            | 53,2%            | 12,5%          | 63,2%           | 46,6%          |
| Συνολικά |                | N                | 195              | 299              | 8              | 19              | 521            |
|          |                | % within σπουδές | 100,0%           | 100,0%           | 100,0%         | 100,0%          | 100,0%         |

**Πίνακας 6.** Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών σπουδών στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ο εκθέτης υποδηλώνει ποιες κατηγορίες της μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας», έχουν ίδια αναλογία ποσοστών.

|          |                |                           | έτη_πrouπηρεσίας |                 |                 |                 |                 |                 |          |
|----------|----------------|---------------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------|
|          |                |                           | 0-5 έτη          | 6-10 έτη        | 11-15 έτη       | 16-20 έτη       | 21-25 έτη       | 26 έτη και άνω  | Συνολικά |
| Ομάδες   | Γενικής αγωγής | N                         | 182 <sup>a</sup> | 25 <sup>b</sup> | 31 <sup>a</sup> | 15 <sup>a</sup> | 10 <sup>a</sup> | 15 <sup>a</sup> | 278      |
|          |                | % within έτη_πrouπηρεσίας | 53,1%            | 37,9%           | 58,5%           | 65,2%           | 66,7%           | 71,4%           | 53,4%    |
|          | Ειδικής αγωγής | N                         | 161 <sup>a</sup> | 41 <sup>b</sup> | 22 <sup>a</sup> | 8 <sup>a</sup>  | 5 <sup>a</sup>  | 6 <sup>a</sup>  | 243      |
|          |                | % within έτη_πrouπηρεσίας | 46,9%            | 62,1%           | 41,5%           | 34,8%           | 33,3%           | 28,6%           | 46,6%    |
| Συνολικά |                | N                         | 343              | 66              | 53              | 23              | 15              | 21              | 521      |
|          |                | % within έτη_πrouπηρεσίας | 100,0%           | 100,0%          | 100,0%          | 100,0%          | 100,0%          | 100,0%          | 100,0%   |

**Πίνακας 7.** Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών του αριθμού παιδιών στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ο εκθέτης υποδηλώνει ποιες κατηγορίες της μεταβλητής «αριθμός παιδιών», έχουν ίδια αναλογία ποσοστών.

|          |                |                          | αριθμός_παιδιών  |                 |                 |                  |          |
|----------|----------------|--------------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|----------|
|          |                |                          | 1-5              | 6-10            | 11-15           | 16 και άνω       | Συνολικά |
| Ομάδες   | Γενικής αγωγής | N                        | 49 <sup>a</sup>  | 34 <sup>b</sup> | 56 <sup>c</sup> | 139 <sup>c</sup> | 278      |
|          |                | % within αριθμός_παιδιών | 23,1%            | 48,6%           | 76,7%           | 83,7%            | 53,4%    |
|          | Ειδικής αγωγής | N                        | 163 <sup>a</sup> | 36 <sup>b</sup> | 17 <sup>c</sup> | 27 <sup>c</sup>  | 243      |
|          |                | % within αριθμός_παιδιών | 76,9%            | 51,4%           | 23,3%           | 16,3%            | 46,6%    |
| Συνολικά |                | N                        | 212              | 70              | 73              | 166              | 521      |
|          |                | % within αριθμός_παιδιών | 100,0%           | 100,0%          | 100,0%          | 100,0%           | 100,0%   |

**Πίνακας 8.** Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών της αντίληψης περί αρνητικών βιωμάτων στη ζωή στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ο εκθέτης υποδηλώνει ποιες κατηγορίες της μεταβλητής «αρνητικά βιώματα ζωής», έχουν ίδια αναλογία ποσοστών.

|          |                | αρνητικά_βιώματα_στη_ζωή          |                 |                    |                 |        |
|----------|----------------|-----------------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|--------|
|          |                |                                   |                 | Δεν<br>γνωρίζω/Δεν |                 |        |
| Ομάδες   |                | Ναι                               | Όχι             | απαντώ             | Συνολικά        |        |
| Ομάδες   | Γενικής αγωγής | N                                 | 70 <sup>a</sup> | 154 <sup>b</sup>   | 54 <sup>b</sup> | 278    |
|          |                | % within<br>αρνητικά_βιώματα_ζωής | 64,8%           | 50,5%              | 50,0%           | 53,4%  |
| Ομάδες   | Ειδικής αγωγής | N                                 | 38 <sup>a</sup> | 151 <sup>b</sup>   | 54 <sup>b</sup> | 243    |
|          |                | % within<br>αρνητικά_βιώματα_ζωής | 35,2%           | 49,5%              | 50,0%           | 46,6%  |
| Συνολικά |                | N                                 | 108             | 305                | 108             | 521    |
|          |                | % within<br>αρνητικά_βιώματα_ζωής | 100,0%          | 100,0%             | 100,0%          | 100,0% |

**Πίνακας 9.** Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών της αντίληψης περί προβλήματος υγείας στην παρούσα φάση στις ομάδες εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ο εκθέτης υποδηλώνει ποιες κατηγορίες της μεταβλητής «πρόβλημα υγείας», έχουν ίδια αναλογία ποσοστών.

|          |                | παρόν_πρόβλημα_υγείας             |                 |                    |                   |        |
|----------|----------------|-----------------------------------|-----------------|--------------------|-------------------|--------|
|          |                |                                   |                 | Δεν<br>γνωρίζω/Δεν |                   |        |
| Ομάδες   |                | Ναι                               | Όχι             | απαντώ             | Συνολικά          |        |
| Ομάδες   | Γενικής αγωγής | N                                 | 66 <sup>a</sup> | 204 <sup>b</sup>   | 8 <sup>a, b</sup> | 278    |
|          |                | % within<br>παρόν_πρόβλημα_υγείας | 64,1%           | 50,2%              | 66,7%             | 53,4%  |
| Ομάδες   | Ειδικής αγωγής | N                                 | 37 <sup>a</sup> | 202 <sup>b</sup>   | 4 <sup>a, b</sup> | 243    |
|          |                | % within<br>παρόν_πρόβλημα_υγείας | 35,9%           | 49,8%              | 33,3%             | 46,6%  |
| Συνολικά |                | N                                 | 103             | 406                | 12                | 521    |
|          |                | % within<br>παρόν_πρόβλημα_υγείας | 100,0%          | 100,0%             | 100,0%            | 100,0% |

**1. Εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής συνδέεται με τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία;**

Τα αποτελέσματα του ελέγχου της συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία (ερευνητικό ερώτημα 1) για το συνολικό δείγμα παρουσιάζονται στον Πίνακα 10. Η ανάλυση για κάθε ομάδα ξεχωριστά αποτυπώνεται στον Πίνακα 11 για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στον Πίνακα 12 για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

**Πίνακας 10.** Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία για το συνολικό δείγμα. Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχετίσεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα).

|                    | <b>UOSσυνολική</b> | <b>UOSμέλλον</b>   | <b>UOSπαρόν</b>    | <b>ATDP</b>        |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| <b>UOSσυνολική</b> | 1                  | 0.68,<br>p<0.001** | 0.02,<br>p=0.521   | -0.10,<br>p=0.02*  |
| <b>UOSμέλλον</b>   |                    | 1                  | 0.74,<br>p<0.001** | -0.10,<br>p=0.024* |
| <b>UOSπαρόν</b>    |                    |                    | 1                  | -0.04,<br>p=0.330  |
| <b>ATDP</b>        |                    |                    |                    | 1                  |

**Πίνακας 11.** Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχετίσεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα).

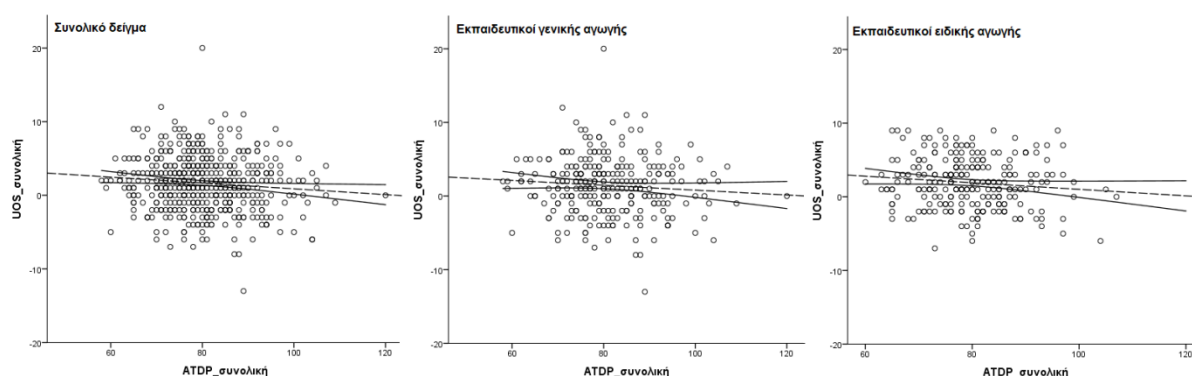
|                    | <b>UOSσυνολική</b> | <b>UOSμέλλον</b>   | <b>UOSπαρόν</b>    | <b>ATDP</b>       |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|
| <b>UOSσυνολική</b> | 1                  | 0.66,<br>p<0.001** | -0.07,<br>p=0.278  | -0.11,<br>p=0.078 |
| <b>UOSμέλλον</b>   |                    | 1                  | 0.71,<br>p<0.001** | -0.04,<br>p=0.538 |
| <b>UOSπαρόν</b>    |                    |                    | 1                  | 0.06,<br>p=0.335  |
| <b>ATDP</b>        |                    |                    |                    | 1                 |



**Πίνακας 12.** Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχετίσεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα).

|             | UOSσυνολική | UOSμέλλον          | UOSπαρόν           | ATDP               |
|-------------|-------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| UOSσυνολική | 1           | 0.69,<br>p<0.001** | 0.10,<br>p=0.315   | -0.10,<br>p=0.185  |
| UOSμέλλον   |             | 1                  | 0.76,<br>p<0.001** | -0.12,<br>p=0.041* |
| UOSπαρόν    |             |                    | 1                  | -0.10,<br>p=0.158  |
| ATDP        |             |                    |                    | 1                  |

Από τα αποτελέσματα των Πινάκων 10-12 διαπιστώνεται ότι πρακτικά δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία είτε για το συνολικό δείγμα είτε για καθεμία από τις ομάδες του δείγματος ξεχωριστά (Εικόνα 2).



**Εικόνα 2.** Συσχέτιση μεταξύ μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με τη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

**2. Εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;**

Τα αποτελέσματα του ελέγχου της συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα σχετικά με τις αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα (Ερευνητικό ερώτημα 2) για το συνολικό δείγμα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13. Η ανάλυση για κάθε ομάδα ξεχωριστά αποτυπώνεται στον Πίνακα 14 για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στον Πίνακα 15 για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

**Πίνακας 13.** Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για το συνολικό δείγμα. Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχέτισεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα).

|  | <b>UOS</b> | <b>UOS</b> <sub>μέλλο</sub><br>ν | <b>UOS</b> <sub>παρό</sub><br>ν | <b>TSES</b> <sub>συνολι</sub><br>κή | <b>TSES</b> <sub>στρατηγικ</sub><br>ές | <b>TSES</b> <sub>διαχείρι</sub><br>ση | <b>TSES</b> <sub>εμπλοκ</sub><br>ή |
|--|------------|----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|--|---------------------------------------|------------------------------------|
| <b>UOS</b> <sub>συνολική</sub>         | 1          | 0.68**<br>p<0.001                | 0.02<br>p=0.702                 | 0.18**<br>p<0.001                   | 0.15**<br>p<0.001                      | 0.18**<br>p<0.001                     | 0.16**<br>p<0.001                  |
| <b>UOS</b> <sub>μέλλον</sub>           |            | 1                                | 0.74**<br>p<0.001               | 0.30**<br>p<0.001                   | 0.24**<br>p<0.001                      | 0.27**<br>p<0.001                     | 0.30**<br>p<0.001                  |
| <b>UOS</b> <sub>παρόν</sub>            |            |                                  | 1                               | 0.25**<br>p<0.001                   | 0.20**<br>p<0.001                      | 0.20**<br>p<0.001                     | 0.26**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>συνολική</sub>        |            |                                  |                                 | 1                                   | 0.87**<br>p<0.001                      | 0.90**<br>p<0.001                     | 0.90**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>στρατηγικ</sub><br>ές |            |                                  |                                 |                                     | 1                                      | 0.66**<br>p<0.001                     | 0.69**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>διαχείριση</sub>      |            |                                  |                                 |                                     |  | 1                                     | 0.71**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>εμπλοκή</sub>         |            |                                  |                                 |                                     |  |                                       | 1                                  |

**Πίνακας 14.** Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχέτισεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα).

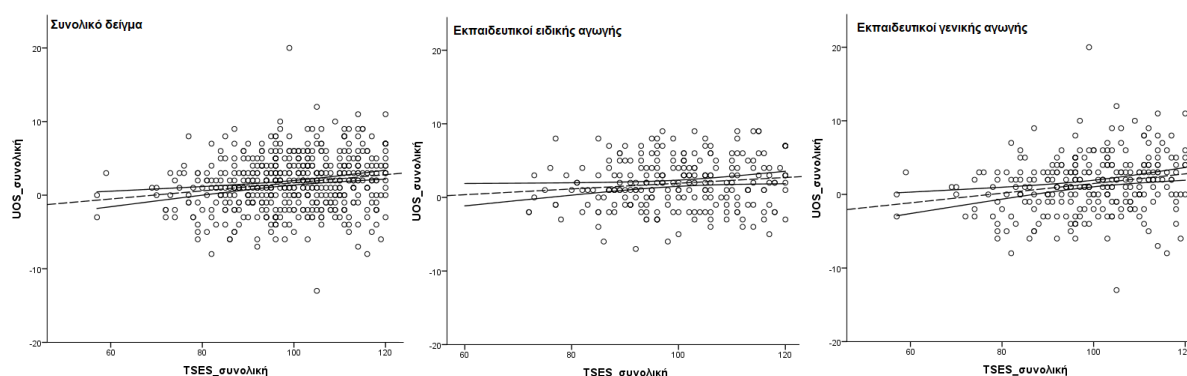
|  | <b>UOS</b> | <b>UOS</b> <sub>μέλλο</sub><br>ν | <b>UOS</b> <sub>παρό</sub><br>ν | <b>TSES</b> <sub>συνολι</sub><br>κή | <b>TSES</b> <sub>στρατηγικ</sub><br>ές | <b>TSES</b> <sub>διαχείρι</sub><br>ση | <b>TSES</b> <sub>εμπλοκ</sub><br>ή |
|--|------------|----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|--|---------------------------------------|------------------------------------|
| <b>UOS</b> <sub>συνολική</sub>         | 1          | 0.66**<br>p<0.001                | -0.07<br>p=0.278                | 0.13*<br>p=0.034                    | 0.06<br>p=0.349                        | 0.16*<br>p=0.015                      | 0.13*<br>p=0.039                   |
| <b>UOS</b> <sub>μέλλον</sub>           |            | 1                                | 0.71**<br>p<0.001               | 0.27**<br>p<0.001                   | 0.21*<br>p=0.001                       | 0.23**<br>p<0.001                     | 0.28**<br>p<0.001                  |
| <b>UOS</b> <sub>παρόν</sub>            |            |                                  | 1                               | 0.23**<br>p<0.001                   | 0.22*<br>p=0.001                       | 0.16*<br>p=0.015                      | 0.25**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>συνολική</sub>        |            |                                  |                                 | 1                                   | 0.86**<br>p<0.001                      | 0.90**<br>p<0.001                     | 0.90**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>στρατηγικ</sub><br>ές |            |                                  |                                 |                                     | 1                                      | 0.65**<br>p<0.001                     | 0.67**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>διαχείριση</sub>      |            |                                  |                                 |                                     |  | 1                                     | 0.71**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>εμπλοκή</sub>         |            |                                  |                                 |                                     |  |                                       | 1                                  |

**Πίνακας 15.** Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχετίσεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα).

|  | <b>UOS</b> | <b>UOS</b> <sub>μέλλο</sub><br>ν | <b>UOS</b> <sub>παρό</sub><br>ν | <b>TSES</b> <sub>συνολι</sub><br>κή | <b>TSES</b> <sub>στρατηγικ</sub><br>ές | <b>TSES</b> <sub>διαχείρι</sub><br>ση | <b>TSES</b> <sub>εμπλοκ</sub><br>ή |
|--|------------|----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|--|---------------------------------------|------------------------------------|
| <b>UOS</b> <sub>συνολική</sub>         | 1          | 0.69**<br>p<0.001                | 0.06<br>p=0.315                 | 0.21**<br>p<0.001                   | 0.19**<br>p=0.001                      | 0.20**<br>p=0.001                     | 0.18**<br>p=0.002                  |
| <b>UOS</b> <sub>μέλλον</sub>           |            | 1                                | 0.76**<br>p<0.001               | 0.32**<br>p<0.001                   | 0.25**<br>p<0.001                      | 0.31**<br>p<0.001                     | 0.31**<br>p<0.001                  |
| <b>UOS</b> <sub>παρόν</sub>            |            |                                  | 1                               | 0.26**<br>p<0.001                   | 0.17**<br>p=0.004                      | 0.24**<br>p<0.001                     | 0.26**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>συνολική</sub>        |            |                                  |                                 | 1                                   | 0.89**<br>p<0.001                      | 0.90**<br>p<0.001                     | 0.91**<br>p<0.001                  |
| <b>TSES</b> <sub>στρατηγικ</sub><br>ές |            |                                  |                                 |                                     | 1                                      | 0.68**<br>p<0.001                     | 0.72**<br>p<0.001                  |

|                            |   |                   |
|----------------------------|---|-------------------|
| TSES <sub>διαχείριση</sub> | 1 | 0.71**<br>p<0.001 |
| TSES <sub>εμπλοκή</sub>    |   | 1                 |

Από τα αποτελέσματα των Πινάκων 13-15 διαπιστώνεται ότι πρακτικά δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών είτε για το συνολικό δείγμα είτε για καθεμία από τις ομάδες του δείγματος ξεχωριστά (Εικόνα 3). Οριακά μέτριες, στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις προκύπτουν μεταξύ της υπό-κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας για το μέλλον με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (συνολική, υπό-κλίμακα διαχείρισης και υπό-κλίμακα εμπλοκής) για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Πίνακας 15). Η κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσίασε μεγάλες, στατιστικά σημαντικές, θετικές συσχετίσεις με τις υπό-κλίμακες της και για τις δύο ομάδες.



**Εικόνα 3.** Συσχέτιση μεταξύ μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.

### **3. Εάν η στάση των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απέναντι στα άτομα με αναπηρία συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους;**

Τα αποτελέσματα του ελέγχου της συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την κλίμακα για την αυτό-αποτελεσματικότητά

των εκπαιδευτικών (Ερευνητικό ερώτημα 3) για το συνολικό δείγμα παρουσιάζονται στον Πίνακα 16. Η ανάλυση για κάθε ομάδα ξεχωριστά αποτυπώνεται στον Πίνακα 17 για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και στον Πίνακα 18 για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

**Πίνακας 16.** Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών για το συνολικό δείγμα. Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχετίσεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα).

|                             | ATDP | TSES <sub>συνολική</sub> | TSES <sub>στρατηγικές</sub> | TSES <sub>διαχείριση</sub> | TSES <sub>εμπλοκή</sub> |
|-----------------------------|------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------|-------------------------|
| ATDP                        | 1    | 0.15**<br>p<0.001        | 0.11*<br>p=0.014            | 0.15*<br>p=0.001           | 0.11*<br>p=0.001        |
| TSES <sub>συνολική</sub>    |      | 1                        | 0.88**<br>p<0.001           | 0.90**<br>p<0.001          | 0.90**<br>p<0.001       |
| TSES <sub>στρατηγικές</sub> |      |                          | 1                           | 0.66**<br>p<0.001          | 0.69**<br>p<0.001       |
| TSES <sub>διαχείριση</sub>  |      |                          |                             | 1                          | 0.71**<br>p<0.001       |
| TSES <sub>εμπλοκή</sub>     |      |                          |                             |                            | 1                       |

**Πίνακας 17.** Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχετίσεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα).

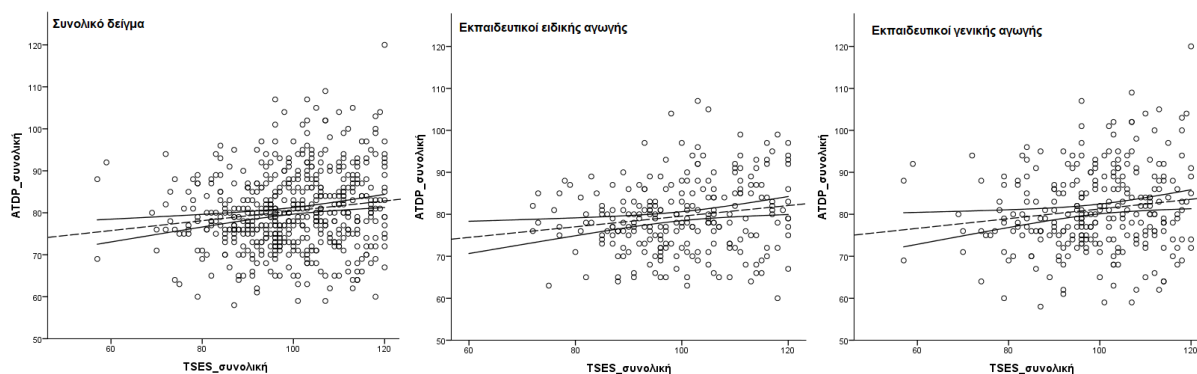
|                          | ATDP | TSES <sub>συνολική</sub> | TSES <sub>στρατηγικές</sub> | TSES <sub>διαχείριση</sub> | TSES <sub>εμπλοκή</sub> |
|--------------------------|------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------|-------------------------|
| ATDP                     | 1    | 0.17*<br>p=0.008         | 0.12<br>p=0.064             | 0.17*<br>p=0.01            | 0.17*<br>p=0.009        |
| TSES <sub>συνολική</sub> |      | 1                        | 0.86**<br>p<0.001           | 0.90**<br>p<0.001          | 0.90**<br>p<0.001       |

|                         |   |                   |                   |
|-------------------------|---|-------------------|-------------------|
| <b>TSES</b> στρατηγικές | 1 | 0.65**<br>p<0.001 | 0.67**<br>p<0.001 |
| <b>TSES</b> διαχείριση  |   | 1                 | 0.71**<br>p<0.001 |
| <b>TSES</b> εμπλοκή     |   |                   | 1                 |

**Πίνακας 18.** Συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson μεταξύ της κλίμακας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχετίσεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα).

|                         | <b>ATDP</b> | <b>TSES</b> συνολική | <b>TSES</b> στρατηγικές | <b>TSES</b> διαχείριση | <b>TSES</b> εμπλοκή |
|-------------------------|-------------|----------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| <b>ATDP</b>             | 1           | 0.15*<br>p=0.015     | 0.12*<br>p=0.048        | 0.14*<br>p=0.02        | 0.13*<br>p=0.026    |
| <b>TSES</b> συνολική    |             | 1                    | 0.89**<br>p<0.001       | 0.90**<br>p<0.001      | 0.91**<br>p<0.001   |
| <b>TSES</b> στρατηγικές |             |                      | 1                       | 0.68**<br>p<0.001      | 0.72**<br>p<0.001   |
| <b>TSES</b> διαχείριση  |             |                      |                         | 1                      | 0.71**<br>p<0.001   |
| <b>TSES</b> εμπλοκή     |             |                      |                         |                        | 1                   |

Από τα αποτελέσματα των Πινάκων 16-18 διαπιστώνεται ότι πρακτικά δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών είτε για το συνολικό δείγμα είτε για καθεμία από τις ομάδες του δείγματος ξεχωριστά (Εικόνα 4).



**Εικόνα 4.** Συσχέτιση μεταξύ στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία με αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.

#### 4. Εάν η στάση των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;

Ο έλεγχος της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών στη στάση των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στα άτομα με αναπηρία (ερευνητικό ερώτημα 4) παρουσιάζεται στον Πίνακα 19. Εξετάζεται ξεχωριστά η επίδραση κάθε ατομικού χαρακτηριστικού στην διαφορά της κλίμακας ADTP μεταξύ των ομάδων (δηλαδή σε κάθε να ένα από τα μοντέλα του Πίνακα 19 προκύπτει η διαφορά των ομάδων στην κλίμακα ADTP μετά από «στάθμιση» για τυχόν διαφορές μεταξύ των επιπέδων των ατομικών χαρακτηριστικών).

**Πίνακας 19.** Διαφορές στην κλίμακα ADTP μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μετά από «στάθμιση» για τα ατομικά χαρακτηριστικά.

| Source        | b      | Std error | F       | Sig. | LL     | UL     |
|---------------|--------|-----------|---------|------|--------|--------|
| Constant      | 80,965 | ,587      | 137,884 | ,000 | 79,811 | 82,119 |
| ομάδες        | -1,567 | ,820      | -1,912  | ,056 | -3,178 | ,043   |
| <b>φύλο</b>   | 1,360  | 1,222     | 1,113   | ,266 | -1,041 | 3,760  |
| (Constant     | 80,803 | ,638      | 126,650 | ,000 | 79,549 | 82,056 |
| ομάδες        | -1,525 | ,822      | -1,854  | ,064 | -3,141 | ,091   |
| <b>ηλικία</b> | ,627   | ,532      | 1,178   | ,239 | -,418  | 1,671  |

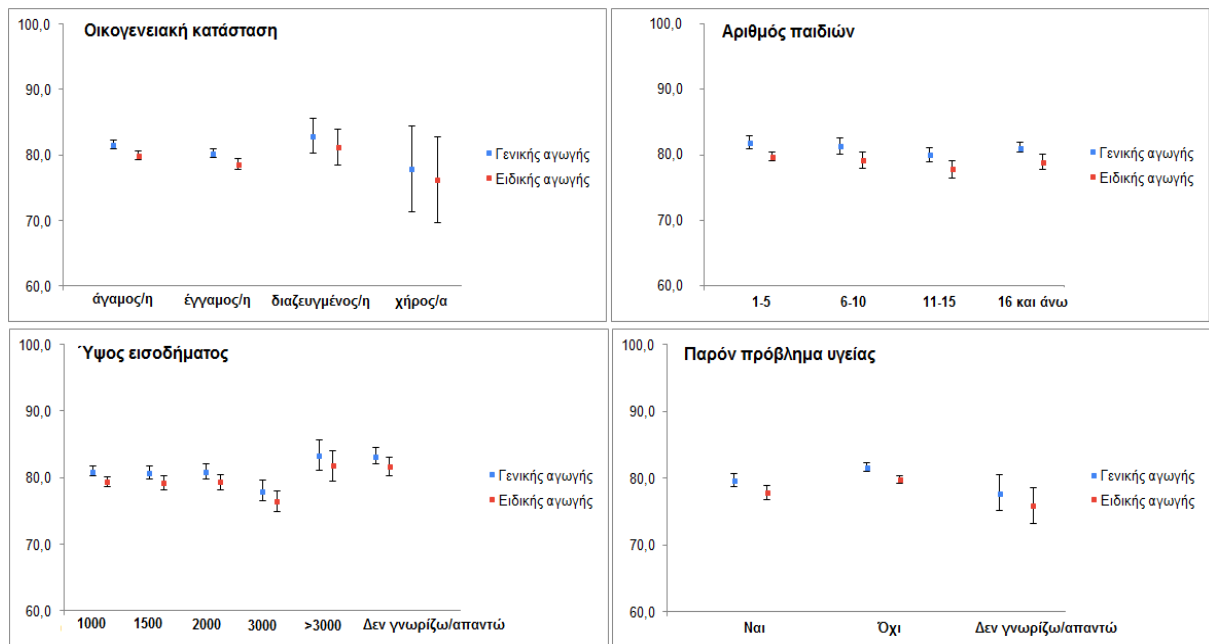
|                               |        |      |         |      |        |        |
|-------------------------------|--------|------|---------|------|--------|--------|
| Constant                      | 81,648 | ,678 | 120,387 | ,000 | 80,315 | 82,980 |
| Ομάδες                        | -1,729 | ,822 | -2,102  | ,036 | -3,345 | -,113  |
| <b>οικογενειακή_κατάσταση</b> | -,912  | ,727 | -1,254  | ,210 | -2,340 | ,517   |
| Constant                      | 80,447 | ,880 | 91,439  | ,000 | 78,719 | 82,175 |
| Ομάδες                        | -1,536 | ,822 | -1,008  | ,125 | -3,152 | ,080   |
| <b>σχέση_εργασίας</b>         | ,732   | ,692 | 1,058   | ,125 | -,628  | 2,091  |
| Constant                      | 81,851 | ,677 | 120,837 | ,000 | 80,521 | 83,182 |
| Ομάδες                        | -1,425 | ,824 | -1,729  | ,084 | -3,044 | ,194   |
| <b>σπουδές</b>                | -1,090 | ,610 | -1,785  | ,075 | -2,289 | ,109   |
| Constant                      | 81,109 | ,622 | 130,346 | ,000 | 79,887 | 82,332 |
| Ομάδες                        | -1,607 | ,822 | -1,955  | ,051 | -3,223 | ,008   |
| <b>έτη_προυπηρεσίας</b>       | ,063   | ,306 | ,207    | ,836 | -,539  | ,666   |
| Constant                      | 81,178 | ,565 | 143,773 | ,000 | 80,068 | 82,287 |
| Ομάδες                        | -1,581 | ,859 | -1,841  | ,066 | -3,268 | ,106   |
| <b>προυπηρεσία_σε_ένταξη</b>  | -,105  | ,658 | -,160   | ,873 | -1,398 | 1,188  |
| Constant                      | 81,768 | ,941 | 86,875  | ,000 | 79,919 | 83,617 |
| Ομάδες                        | -2,040 | ,973 | -2,098  | ,036 | -3,951 | -,130  |
| <b>αριθμός_παιδιών</b>        | -,298  | ,374 | -,796   | ,426 | -1,032 | ,437   |
| Constant                      | 81,607 | ,608 | 134,200 | ,000 | 80,413 | 82,802 |
| Ομάδες                        | -,817  | ,928 | -,881   | ,379 | -2,641 | 1,006  |
| <b>αναπηρία_μαθητών</b>       | -,339  | ,186 | -1,824  | ,069 | -,703  | ,026   |
| Constant                      | 82,519 | ,613 | 134,721 | ,000 | 81,316 | 83,722 |
| Ομάδες                        | -0,753 | ,801 | -1,107  | ,056 | -3,327 | ,178   |
| <b>είστε_θρησκευόμενος</b>    | -2,726 | ,555 | -4,909  | ,000 | -3,818 | -1,635 |



**Πίνακας 19.** (Συνέχεια).

| Source                | B      | Std error | F       | Sig. | LL     | UL     |
|-----------------------|--------|-----------|---------|------|--------|--------|
| Constant              | 80,753 | ,670      | 120,556 | ,000 | 79,437 | 82,069 |
| Ομάδες                | -1,522 | ,823      | -1,849  | ,049 | -3,139 | ,095   |
| ύψος_εισοδήματος      | ,273   | ,244      | 1,116   | ,139 | -,207  | ,753   |
| Constant              | 80,253 | ,930      | 86,318  | ,000 | 78,426 | 82,079 |
| Ομάδες                | -1,706 | ,821      | -2,078  | ,025 | -3,319 | -,093  |
| παρόν_πρόβλημα_υγείας | 1,153  | ,939      | 1,228   | ,067 | -,691  | 2,998  |

Από τον Πίνακα 19 προκύπτει ότι «στάθμιση» για την οικογενειακή κατάσταση, για τον αριθμό των παιδιών, για το ύψος του εισοδήματος και η ύπαρξη προβλήματος υγείας στην παρούσα φάση οδηγούν σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα στάσεων (ADTP) μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Δεδομένο ωστόσο ότι όλα τα μοντέλα του Πίνακα 19 αποτελούνται μόνο από κύριες επιδράσεις γίνεται αντιληπτό ότι οι διαφορές των ομάδων είναι unconditional, δηλαδή *δεν υπάρχει διαφορά στην διαφορά των ομάδων* μεταξύ των επιπέδων των ατομικών χαρακτηριστικών. Στην Εικόνα 5 παρουσιάζονται οι *προβλεπόμενοι* από το μοντέλο μέσοι όροι των στάσεων (ADTP) για τις ομάδες εκπαιδευτικών μετά από «στάθμιση» για το εκάστοτε ατομικό χαρακτηριστικό.



**Εικόνα 5.** Επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη στάση των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

**5. Εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;**

Ο έλεγχος της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών στη μη ρεαλιστική αισιοδοξία των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (ερευνητικό ερώτημα 5) παρουσιάζεται στον Πίνακα 20. Εξετάζεται ξεχωριστά η επίδραση κάθε ατομικού χαρακτηριστικού στην διαφορά της κλίμακας UOS μεταξύ των ομάδων (δηλαδή σε κάθε ένα από τα μοντέλα του Πίνακα 20 προκύπτει η διαφορά των ομάδων στην κλίμακα UOS μετά από «στάθμιση» για τυχόν διαφορές μεταξύ των επιπέδων των ατομικών χαρακτηριστικών).

**Πίνακας 20.** Διαφορές στην κλίμακα UOS μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μετά από «στάθμιση» για τα ατομικά χαρακτηριστικά.

| Source      | b      | Std error | F       | Sig.   | LL   | UL     |
|-------------|--------|-----------|---------|--------|------|--------|
| Constant    | 1,759  | ,224      | 137,884 | 7,839  | ,000 | 1,318  |
| Ομάδες      | ,412   | ,313      | -1,912  | 1,316  | ,189 | -,203  |
| <b>Φύλο</b> | -2,292 | ,467      | 1,113   | -4,910 | ,000 | -3,209 |

|                               |       |      |        |      |        |       |
|-------------------------------|-------|------|--------|------|--------|-------|
| Constant                      | 1,844 | ,246 | 7,481  | ,000 | 1,359  | 2,328 |
| Ομάδες                        | ,392  | ,318 | 1,233  | ,218 | -,232  | 1,016 |
| <b>Ηλικία</b>                 | -,730 | ,205 | -3,554 | ,000 | -1,133 | -,326 |
| Constant                      | 1,722 | ,264 | 6,519  | ,000 | 1,203  | 2,241 |
| Ομάδες                        | ,438  | ,320 | 1,368  | ,163 | -,191  | 1,068 |
| <b>οικογενειακή_κατάσταση</b> | -,569 | ,283 | -2,011 | ,133 | -1,126 | ,213  |
| Constant                      | ,665  | ,341 | 1,949  | ,052 | -,005  | 1,335 |
| Ομάδες                        | ,596  | ,319 | 1,868  | ,054 | -,031  | 1,222 |
| <b>σχέση_εργασίας</b>         | ,770  | ,268 | 2,869  | ,064 | -,243  | 1,297 |
| Constant                      | 1,532 | ,265 | 5,779  | ,000 | 1,011  | 2,053 |
| Ομάδες                        | ,537  | ,323 | 1,665  | ,097 | -,097  | 1,171 |
| <b>σπουδές</b>                | -,177 | ,239 | -,740  | ,459 | -,646  | ,293  |
| Constant                      | 1,606 | ,242 | 6,630  | ,000 | 1,130  | 2,082 |
| Ομάδες                        | ,456  | ,320 | 1,425  | ,155 | -,173  | 1,085 |
| <b>έτη_προυπηρεσίας</b>       | -,208 | ,119 | -1,747 | ,081 | -,443  | ,026  |
| Constant                      | 1,442 | ,220 | 6,546  | ,000 | 1,009  | 1,875 |
| Ομάδες                        | ,578  | ,335 | 1,724  | ,085 | -,081  | 1,236 |
| <b>προυπηρεσία_σε_ένταξη</b>  | -,186 | ,257 | -,724  | ,965 | -,690  | ,319  |
| Constant                      | 2,566 | ,362 | 7,082  | ,000 | 1,854  | 3,278 |
| Ομάδες                        | -,289 | ,374 | -,771  | ,507 | -1,024 | ,447  |
| <b>αριθμός_παιδιών</b>        | -,566 | ,144 | -3,930 | ,001 | -,848  | -,283 |
| Constant                      | 1,375 | ,238 | 5,774  | ,000 | ,907   | 1,843 |
| Ομάδες                        | ,421  | ,363 | 1,159  | ,212 | -,293  | 1,135 |
| <b>αναπηρία_μαθητών</b>       | ,035  | ,073 | ,485   | ,710 | -,108  | ,178  |
| Constant                      | 1,544 | ,244 | 6,320  | ,000 | 1,064  | 2,024 |
| Ομάδες                        | ,493  | ,320 | 1,543  | ,120 | -,135  | 1,121 |
| <b>είστε_θρησκευόμενος</b>    | -,249 | ,222 | -1,122 | ,519 | -,684  | ,187  |

**Πίνακας 20.** (Συνέχεια).

| Source                       | b     | Std error | F     | Sig. | LL    | UL    |
|------------------------------|-------|-----------|-------|------|-------|-------|
| Constant                     | 1,469 | ,262      | 5,610 | ,000 | ,955  | 1,983 |
| Ομάδες                       | ,493  | ,322      | 1,533 | ,134 | -,139 | 1,126 |
| <b>ύψος_εισοδήματος</b>      | -,032 | ,096      | -,333 | ,135 | -,219 | ,156  |
| Constant                     | 1,461 | ,364      | 4,020 | ,000 | ,747  | 2,175 |
| Ομάδες                       | ,509  | ,321      | 1,585 | ,145 | -,122 | 1,139 |
| <b>παρόν_πρόβλημα_υγείας</b> | -,051 | ,367      | -,139 | ,303 | -,772 | ,670  |

Από τον Πίνακα 20 προκύπτει ότι δεν υπάρχει κανένα ατομικό χαρακτηριστικό για το οποίο η «στάθμιση» να οδηγεί σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μη ρεαλιστική αισιοδοξία μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών.

**6. Εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία των Εκπαιδευτικών;**

Οι μονομεταβλητές εξισώσεις παλινδρόμησης των δημογραφικών μεταβλητών στα επίπεδα της κλίμακας της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία (ερευνητικό ερώτημα 6) παρουσιάζεται στον Πίνακα 21.

**Πίνακας 21.** Μονομεταβλητά γραμμικά μοντέλα των δημογραφικών μεταβλητών στα επίπεδα της κλίμακας ATDP.

| Παράμετρος                    | numerator df | denominator df | F         | Sig. |
|-------------------------------|--------------|----------------|-----------|------|
| Intercept                     | 1            | 521            | 12618,784 | ,000 |
| <b>Ηλικία</b>                 | 3            | 521            | ,998      | ,393 |
| Intercept                     | 1            | 521            | 2011,557  | ,000 |
| <b>οικογενειακή_κατάσταση</b> | 3            | 521            | ,997      | ,394 |
| Intercept                     | 1            | 521            | 26951,886 | ,000 |
| <b>σχέση_εργασίας</b>         | 2            | 521            | 2,879     | ,057 |

|                              |   |     |           |      |
|------------------------------|---|-----|-----------|------|
| Intercept                    | 1 | 521 | 6561,569  | ,000 |
| <b>Σπουδές</b>               | 3 | 521 | 7,426     | ,000 |
| Intercept                    | 1 | 521 | 14149,747 | ,000 |
| <b>έτη_προϋπηρεσίας</b>      | 5 | 521 | 2,696     | ,020 |
| Intercept                    | 1 | 521 | 3503,502  | ,000 |
| <b>προϋπηρεσία_σε_ένταξη</b> | 4 | 521 | 1,833     | ,121 |
| Intercept                    | 1 | 521 | 30610,278 | ,000 |
| <b>αριθμός_παιδιών</b>       | 3 | 521 | ,330      | ,804 |
| Intercept                    | 1 | 521 | 7611,444  | ,000 |
| <b>αναπηρία_μαθητών</b>      | 7 | 521 | 4,660     | ,000 |
| Intercept                    | 1 | 521 | 26516,199 | ,000 |
| <b>είστε_θρησκευόμενος</b>   | 2 | 521 | 24,771    | ,000 |

**Πίνακας 21.** (Συνέχεια).

| Source                       | Numerator df | Denominator df | F         | Sig. |
|------------------------------|--------------|----------------|-----------|------|
| Intercept                    | 1            | 521            | 20599,822 | ,000 |
| <b>ύψος_εισοδήματος</b>      | 5            | 521            | 1,686     | ,136 |
| Intercept                    | 1            | 521            | 6811,405  | ,000 |
| <b>παρόν_πρόβλημα_υγείας</b> | 2            | 521            | 2,164     | ,116 |

Το τελικό γραμμικό μοντέλο αποτελούνταν από την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία (εξαρτημένη μεταβλητή), την ομάδα (Ειδικής ή Γενικής αγωγής), καθώς και τις σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας, την αναπηρία των μαθητών και την θρησκευτικότητα ως στατιστικά σημαντικά ατομικά χαρακτηριστικά (εξαρτημένες κατηγορικές μεταβλητές, factors) και τέλος, τη μη ρεαλιστική αισιοδοξία (συνεχόμενη εξαρτημένη μεταβλητή, covariate) και αποτυπώνεται στους Πίνακες 22 και 23.

**Πίνακας 22.** Γραμμικό μοντέλο για την επίδραση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

| Μεταβλητή           | Numerator df | Denominator df | F        | Sig. |
|---------------------|--------------|----------------|----------|------|
| Σημείο τομής        | 1            | 521            | 3888,415 | ,000 |
| ομάδες              | 1            | 521            | ,649     | ,421 |
| σπουδές             | 3            | 521            | 6,430    | ,000 |
| έτη_προυπηρεσίας    | 5            | 521            | 1,802    | ,111 |
| αναπηρία_μαθητών    | 7            | 521            | 3,495    | ,001 |
| είστε_θρησκευόμενος | 2            | 521            | 24,293   | ,000 |
| ZUOS_συνολική       | 1            | 521            | 9,391    | ,002 |

Οι επιμέρους διαφορές στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία μεταξύ των επιπέδων των κατηγορικών μεταβλητών καθώς και για μεταβολή της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας κατά 1 SD παρουσιάζονται στον Πίνακα 23.

**Πίνακας 23.** Γραμμικό μοντέλο με τις επιμέρους διαφορές στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία μεταξύ των επιπέδων των κατηγορικών μεταβλητών καθώς και για μεταβολή της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας κατά 1 SD.

| Παράμετρος           | Std.           |       | F      | Sig. | 95% Confidence Interval |             |
|----------------------|----------------|-------|--------|------|-------------------------|-------------|
|                      | b              | Error |        |      | Lower Bound             | Upper Bound |
| Σημείο τομής         | 99,8           | 5,22  | 19,103 | ,000 | 89,5                    | 110,1       |
| [ομάδες=0]           | -,72           | ,90   | -,806  | ,421 | -2,5                    | 1,0         |
| [ομάδες=1]           | 0 <sup>b</sup> | .     | .      | .    | .                       | .           |
| [σπουδές=0]          | -1,9           | 2,0   | -,944  | ,346 | -5,9                    | 2,0         |
| [σπουδές=1]          | -4,6           | 2,0   | -2,293 | ,022 | -8,5                    | -,6         |
| [σπουδές=2]          | -9,7           | 3,5   | -2,711 | ,007 | -16,7                   | -2,6        |
| [σπουδές=3]          | 0 <sup>b</sup> | 0     | .      | .    | .                       | .           |
| [έτη_προυπηρεσίας=0] | -3,5           | 1,9   | -1,829 | ,068 | -7,3                    | ,2          |
| [έτη_προυπηρεσίας=1] | -4,8           | 2,1   | -2,281 | ,023 | -9,1                    | -,67        |
| [έτη_προυπηρεσίας=2] | -5,5           | 2,1   | -2,546 | ,011 | -9,8                    | -1,2        |
| [έτη_προυπηρεσίας=3] | -4,5           | 2,5   | -1,776 | ,076 | -9,5                    | ,4          |
| [έτη_προυπηρεσίας=4] | -1,8           | 2,8   | -,646  | ,519 | -7,5                    | 3,8         |
| [έτη_προυπηρεσίας=5] | 0 <sup>b</sup> | 0     | .      | .    | .                       | .           |
| [αναπηρία_μαθητών=0] | -11,0          | 4,2   | -2,574 | ,010 | -19,4                   | -2,6        |
| [αναπηρία_μαθητών=1] | -14,3          | 4,3   | -3,336 | ,001 | -22,7                   | -5,8        |
| [αναπηρία_μαθητών=2] | -16,5          | 5,6   | -2,905 | ,004 | -27,7                   | -5,3        |
| [αναπηρία_μαθητών=3] | -12,1          | 5,0   | -2,399 | ,017 | -22,0                   | -2,1        |
| [αναπηρία_μαθητών=4] | -13,4          | 4,8   | -2,762 | ,006 | -23,0                   | -3,8        |
| [αναπηρία_μαθητών=5] | -14,0          | 4,6   | -3,051 | ,002 | -23,1                   | -5,0        |
| [αναπηρία_μαθητών=6] | -15,1          | 4,3   | -3,486 | ,001 | -23,7                   | -6,6        |
| [αναπηρία_μαθητών=7] | 0 <sup>b</sup> | 0     | .      | .    | .                       | .           |

|                         |                |     |        |      |      |     |
|-------------------------|----------------|-----|--------|------|------|-----|
| [είστε_θρησκευόμενος=0] | 3,5            | 1,1 | 3,169  | ,002 | 1,3  | 5,6 |
| [είστε_θρησκευόμενος=1] | -2,8           | 1,3 | -2,155 | ,032 | -5,4 | -,2 |
| [είστε_θρησκευόμενος=2] | 0 <sup>b</sup> | 0   | .      | .    | .    | .   |
| ZUOS_συνολική           | -1,1           | ,37 | -3,065 | ,002 | -1,8 | -,4 |

Το μοντέλο του Πίνακα 23 ολοκληρώθηκε με post-hoc ανάλυση για τις σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας, την αναπηρία των μαθητών και την θρησκευτικότητα (δεδομένου ότι ήταν οι μεταβλητές με περισσότερα από ένα επίπεδα). Από τις post-hoc αναλύσεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα των στάσεων (ADTP) από τους πτυχιούχους ΑΕΙ κατά 2.7 και 7.8 μονάδες αντίστοιχα ( $p < 0.05$ ) και από τους πτυχιούχους άλλων τίτλων σπουδών κατά 4.6 και 9.7 μονάδες αντίστοιχα ( $p < 0.05$ ), ενασχόληση με μαθητές με χρόνια νοσήματα συσχετίστηκε με υψηλότερη βαθμολογία στις στάσεις (ADTP) σε σύγκριση με όλες τις άλλες κατηγορίες αναπηρίας (όλα τα  $p < 0.05$ ), οι θρησκευόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα στάσεων (ADTP) σε σύγκριση με τους μη θρησκευόμενους κατά 6,3 μονάδες ( $p < 0.05$ ) και κατά 3,5 μονάδες ( $p < 0.05$ ) από όσους δεν αποκάλυψαν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, ενώ οι μη θρησκευόμενοι είχαν χαμηλότερη ADTP κατά 2,8 μονάδες ( $p < 0.05$ ) σε σύγκριση με όσους δεν αποκάλυψαν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.

Από τους παραπάνω Πίνακες προκύπτει η *προβλεπόμενη* από το γραμμικό μοντέλο μέση διαφορά στην κλίμακα ADTP μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών μετά από «στάθμιση» των δημογραφικών μεταβλητών που επηρεάζουν *ανεξάρτητα* την στάση απέναντι σε άτομα με αναπηρία. Η προβλεπόμενη (model predicted) μέση διαφορά στη στάση μεταξύ ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής με ένα εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής οι οποίοι έχουν το ίδιο επίπεδο σπουδών, τα ίδια έτη προϋπηρεσίας, χειρίζονται μαθητές με την ίδια αναπηρία και έχουν τον ίδιο βαθμό θρησκευτικών πεποιθήσεων, υπολογίζεται στις -0.72 (95%CI: -2,5-1.0) μονάδες της κλίμακας στάσεων (ADTP) και είναι στατιστικά μη σημαντική. Από το μοντέλο του Πίνακα 23 προκύπτει ότι η μη ρεαλιστική αισιοδοξία είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, καθώς αύξηση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας κατά 1 τυπική απόκλιση (SD) είτε σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είτε σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έχουν το

ίδιο επίπεδο σπουδών, τα ίδια έτη προϋπηρεσίας, χειρίζονται μαθητές με την ίδια αναπηρία και έχουν τον ίδιο βαθμό θρησκευτικών πεποιθήσεων, οδηγεί σε μείωση της κλίμακας των στάσεων (ADTP) κατά 1.1 (95%CI: 1.8-0.4) μονάδες.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας όπως προαναφέρθηκε ήταν ήταν να διερευνηθεί και να διαπιστωθεί εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, είναι ένας παράγοντας που μπορεί να ασκήσει επιδράσεις στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά και στις αντιλήψεις τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα, επιδιώχθηκε να συγκριθούν οι δύο αυτές ομάδες εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα αποτελέσματα τα οποία συζητούνται στη συνέχεια, ενώ επιχειρείται και μια εμβάθυνση σε πιθανές αιτίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωσή τους. Ακόμη, γίνεται αναφορά σε βασικούς περιορισμούς της παρούσας μελέτης και παρέχονται προτάσεις για ανάπτυξη μελλοντικής, σχετικής με το θέμα που εξετάζεται, ερευνητικής δραστηριότητας.

Αρχικά, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η κατανομή του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης, της θρησκευτικότητας, του μηνιαίου εισοδήματος, των θετικών βιωμάτων ζωής, της άθλησης, του καπνίσματος, της κατανάλωσης αλκοόλ, της υγιεινής διατροφής, της οικογενειακής υποστήριξης και της ενθάρρυνσης/υποστήριξης από φίλους δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ωστόσο, εντοπίστηκαν διαφορές στο προφίλ του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής έναντι των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής κυρίως στο ότι είναι ωρομίσθιοι σε υψηλότερη συχνότητα σε σύγκριση με την μονιμότητα ή την θέση αναπληρωτή, ασχολούνται με μικρότερο αριθμό παιδιών, εμφανίζουν υψηλότερη συχνότητα προϋπηρεσίας περί τα 6-10 έτη, έχουν διαφορετική αντίληψη περί τα αρνητικά βιώματα ζωής, καθώς και διαφορετική συχνότητα παρόντος προβλήματος υγείας.

Ειδικότερα, μελετώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής συνδέεται με τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαπιστώθηκε ότι πρακτικά δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας με την κλίμακα στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία είτε για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών είτε για καθεμία από τις ομάδες του δείγματος ξεχωριστά. Να σημειωθεί πως προηγούμενες έρευνες που να συμφωνούν ή να

διαφωνούν με το παραπάνω εύρημα δεν υπάρχουν, καθώς για τις επιδράσεις της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας σε σχέση με την αναπηρία και την εκπαίδευση δεν έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, κλήθηκαν να απαντήσουν και σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικές με τις αντιλήψεις τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε ήταν εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής συνδέεται με τις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είτε για το συνολικό δείγμα είτε για καθεμία από τις ομάδες του δείγματος ξεχωριστά, με αποτέλεσμα η μη ρεαλιστική αισιοδοξία να μην μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην υποκειμενική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για το επίπεδο, στο οποίο θεωρεί ότι είναι αποδοτικός στο έργο του. Εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία δε φαίνεται να επηρεάζει τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι δύο αυτές μεταβλητές δεν επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, οριακά μέτριες, στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις προκύπτουν μεταξύ της υπό-κλίμακας μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας για το μέλλον με την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (συνολική, υπό-κλίμακα διαχείρισης της τάξης και υπό-κλίμακα μαθητικής εμπλοκής) για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αυτό σημαίνει πως όσο περισσότερο μη ρεαλιστικά αισιόδοξος για το μέλλον τείνει να είναι ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, τόσο πιο υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, τόσο στην διαχείριση της τάξης όσο και στη μαθητική εμπλοκή. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με ένα πλήθος διεθνών ερευνών που ασχολήθηκαν με αντίστοιχα θέματα, καθώς, στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα. Ειδικότερα, συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του Weinstein (1980) ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι άνθρωποι έχουν την τάση να είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοξοι για το μέλλον (Weinstein, 1980). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και μεταγενέστερες έρευνες στις οποίες οι συμμετέχοντες επέδειξαν μη ρεαλιστική αισιοδοξία για το μέλλον, καθώς πίστευαν

πως τα θετικά συμβάντα ήταν πιο πιθανό να συμβούν σε αυτούς και τα αρνητικά συμβάντα ήταν λιγότερο πιθανό να συμβούν σε αυτούς σε σύγκριση με τον μέσο άτομο (Campbell, Greenauer, Macaluso & End, 2007, Caponecchia & Sheils, 2011).

Αντίστοιχα, η κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσίασε μεγάλες, στατιστικά σημαντικές, θετικές συσχετίσεις με τις υπό-κλίμακες της και για τις δύο ομάδες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Fives (2003), όπου βρέθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών συνδέονται με την ενίσχυση και την αυτοδιαχείριση των μαθητών λειτουργώντας προς όφελος τους. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας καταφέρνουν, επίσης, να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις της τάξης, με την ανάπτυξη μεθόδων επιτυχημένης διαχείρισής της (Fives, 2003). Τα παραπάνω ευρήματα ευθυγραμμίζονται πλήρως με τα συμπεράσματα της έρευνας των Antoniou, Geralexis, Charitaki (2017), καθώς βρέθηκε ότι η υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει θετική συσχέτιση με την ικανότητα διαχείρισης της τάξης, την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, καθώς και την ικανότητα διαχείρισης επιθετικών μαθητών (Antoniou, Geralexis & Charitaki, 2017), αλλά και με τα ευρήματα της έρευνας των Goldhaber, Krieg & Theobald (2014) οι οποίοι κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με το βαθμό εμπλοκής των μαθητών. Το γεγονός αυτό συσχετίστηκε με τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, την ηλικία τους, καθώς και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση που λαμβάνουν. Παρόμοιες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τα επιτεύγματα των μαθητών (Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2000; Hoy, Sweetland & Smith, 2002), τα κίνητρα των μαθητών, καθώς και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Senler & Sungur-Vural, 2013) και την επιτυχία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (Ham, Duyar, & Gumus, 2015).

Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε χρήσιμο για τις ανάγκες της έρευνας να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στις αντιλήψεις τους για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δεν αποκάλυψε κάποια

στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων είτε για το συνολικό δείγμα είτε για καθεμία από τις ομάδες του δείγματος ξεχωριστά. Επομένως, το συμπέρασμα που εξάγεται από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι η στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία δε θεωρείται ότι είναι ένας παράγοντας, ο οποίος θα μπορούσε να επηρεάσει την αυτοαποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη και στη διδακτική διαδικασία. Το εύρημα αυτό της παρούσας έρευνας, όμως, δε συμφωνεί με τη σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη στάση απέναντι στην αναπηρία και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την οποία βρήκαν στην έρευνά τους οι Urton, Wilbert και Hennemann (2014). Αντίθετη είναι και η έρευνα των Vaz et al. (2015), στην οποία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν χαμηλές πεποιθήσεις για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, έτειναν να διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στην προοπτική της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη (Vaz et al., 2015). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Sharna, Shaukat και Furlonger (2014), καθώς από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς τους προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές διατηρούσαν θετική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, ενώ η διδακτική τους εμπειρία σε συνδυασμό με την προσωπική τους επαφή με άτομα με αναπηρία συνετέλεσαν στην έκφραση υψηλών πεποιθήσεων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Sharna, Shaukat & Furlonger, 2014).

Ένα άλλο καίριο ερώτημα της μελέτης, το οποίο προσπάθησε να αναδείξει εάν η στάση των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά προέκυψε ότι «στάθμιση» για την οικογενειακή κατάσταση, για τον αριθμό των παιδιών, για το ύψος του εισοδήματος και η ύπαρξη προβλήματος υγείας στην παρούσα φάση οδηγούν σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κλίμακα των στάσεων (ADTP) μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, χωρίς να υπάρχει όμως διαφορά στην διαφορά των ομάδων μεταξύ των επιπέδων των ατομικών χαρακτηριστικών.

Συνακόλουθα, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι δεν υπάρχει κανένα ατομικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για το οποίο η «στάθμιση» να οδηγεί σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μη ρεαλιστική αισιοδοξία μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, η έρευνα κατέδειξε πως από τις αναλύσεις που αφορούν τις σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας, την αναπηρία των μαθητών και την θρησκευτικότητα (δεδομένου ότι ήταν οι μεταβλητές με περισσότερα από ένα επίπεδα) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα στάσεων (ADTP) από τους πτυχιούχους ΑΕΙ κατά 2.7 και 7.8 μονάδες αντίστοιχα ( $p<0.05$ ) και από τους πτυχιούχους άλλων τίτλων σπουδών κατά 4.6 και 9.7 μονάδες αντίστοιχα ( $p<0.05$ ), ενώ η ενασχόληση με μαθητές με χρόνια νοσήματα συσχετίστηκε με υψηλότερη στάση (ADTP) σε σύγκριση με όλες τις άλλες κατηγορίες αναπηρίας (όλα τα  $p<0.05$ ), οι θρησκευόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερη στάση (ADTP) σε σύγκριση με τους μη θρησκευόμενους κατά 6,3 μονάδες ( $p<0.05$ ) και κατά 3,5 μονάδες ( $p<0.05$ ) από όσους δεν αποκάλυψαν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, ενώ οι μη θρησκευόμενοι είχαν χαμηλότερη στάση (ADTP) κατά 2,8 μονάδες ( $p<0.05$ ) σε σύγκριση με όσους δεν αποκάλυψαν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.

Το παραπάνω εύρημα ότι η ενασχόληση με μαθητές με χρόνια νοσήματα συσχετίστηκε με υψηλότερη στάση (ADTP) σε σύγκριση με όλες τις άλλες κατηγορίες αναπηρίας, ακολουθεί τα ευρήματα των Yada, Tolvanen και Savolainen (2018), οι οποίοι διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της συμπερίληψης Ιαπώνων και Φινλανδών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία είχε θετική επίδραση στις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στις δύο χώρες (Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι μεταξύ των πολλών παραγόντων που είναι γνωστό ότι διαμορφώνουν τις στάσεις, η αναπηρία των μαθητών είναι ένας από τους πιο ισχυρούς, καθώς ο βαθμός και η σοβαρότητα των αναπηριών που έχουν οι μαθητές επηρεάζουν ταυτόχρονα και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη (Avramidis & Norwich, 2002). Ορισμένες ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ευνοούν ορισμένα είδη αναπηριών. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα στάσεων (ADTP) από τους πτυχιούχους ΑΕΙ, καθώς έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) οι οποίοι τονίζουν ότι η σημασία της μακροχρόνιας κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής είναι ένας παράγοντας διαμόρφωσης

θετικών στάσεων προς την συμπερίληψη, αλλά και την αναπηρία γενικότερα (Avramidis & Kalyva, 2007).

Το τελευταίο και εξίσου σημαντικό ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα ήταν εάν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής αποτελεί στατιστικά σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών, που δόθηκαν στις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, επιβεβαίωσε το ερώτημα αυτό όπου προέκυψε πως η μη ρεαλιστική αισιοδοξία είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, καθώς αύξηση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας κατά 1 τυπική απόκλιση (SD) είτε σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είτε σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έχουν το ίδιο επίπεδο σπουδών, τα ίδια έτη προϋπηρεσίας, χειρίζονται μαθητές με την ίδια αναπηρία και έχουν τον ίδιο βαθμό θρησκευτικών πεποιθήσεων, οδηγεί σε μείωση της κλίμακας των στάσεων (ADTP) κατά 1.1 (95%CI: 1.8-0.4) μονάδες.

Μια ερμηνεία για το παραπάνω ίσως είναι λοιπόν, ότι όταν το άτομο τείνει να είναι μη ρεαλιστικά αισιόδοδο δεν αντιμετωπίζει θέματα, όπως την αναπηρία, με πιο σκεπτικό τρόπο και τα εναποδίδει μόνο σε παράγοντες, όπως ο Θεός ή η μοίρα. Συμπερασματικά, όταν η μη ρεαλιστική αισιοδοξία ενός εκπαιδευτικού μεταβληθεί, έστω και για μία μονάδα, τότε μεταβάλλεται και η στάση του απέναντι στα άτομα με αναπηρία, αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση, χωρίς, ωστόσο, η μεταβολή αυτή να μεταφράζεται σε αρνητική μεταστροφή του εκπαιδευτικού απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως συμβαίνει σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα υπήρξαν ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι δεν κατέστη εφικτό να μελετηθούν με επάρκεια, έτσι ώστε να προκύψει ένα αποτέλεσμα ολοκληρωμένο και με μεγαλύτερη αξιοπιστία. Αρχικά, όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών (521) από διάφορους νομούς της Ελλάδας, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά οι περισσότεροι (στην ηλεκτρονική εφαρμογή «Google Forms»). Με βάση αυτό δεν θα μπορούσε κάποιος να γνωρίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τι συμβαίνει στο σύνολο των νομών της χώρας και αν θα προέκυπταν τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα με μεγαλύτερο δείγμα σε περισσότερους νομούς. Βέβαια, τα αποτελέσματα από το δείγμα αυτό μπορούν να αναδείξουν μία τάση, αλλά είναι δύσκολο να γενικευτούν στον πληθυσμό. Επομένως, τα αποτελέσματα αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα και δεν είναι γενικεύσιμα σε όλους τους ειδικούς παιδαγωγούς (Bryman, 2017, σ.261). Επιπρόσθετα, η εκπόνηση έρευνας μέσω Google Forms έχει το μειονέκτημα ότι οι ερευνητές δεν μπορούν να γνωρίζουν με βεβαιότητα εάν απαντάει στο ερωτηματολόγιο το άτομο στο οποίο απευθύνεται η έρευνα.

Επιπλέον, εξετάστηκε η στάση των Εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, χωρίς να ληφθεί υπόψη αν στο περιβάλλον του εκάστοτε εκπαιδευτικού υπάρχουν άτομα με αναπηρία και αν έχει βιώσει εμπειρίες, οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν επιδράσει στη διαμόρφωσή της. Επομένως, αν κάποιος δε γνωρίζει αυτές τις παραμέτρους δυσκολεύεται να κατανοήσει σε βάθος τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία και ως εκ τούτου να εξάγει ένα ασφαλές συμπέρασμα.

Ένα στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού θεωρείται «γυναικείο», με αποτέλεσμα οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί να υπερτερούν έναντι των ανδρών, παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι άνδρες επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Όπως προαναφέρθηκε, σε σύνολο 521 Εκπαιδευτικών μόνο οι 67 ήταν άνδρες, γεγονός που στέρησε τη γνώμη τους και τις αντιλήψεις τους από τα αποτελέσματα της έρευνας. Το πρόβλημα εντοπίζεται και στους Εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όπου από τους 243 συμμετέχοντες μόνο οι 26 ήταν άνδρες.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας μελέτης ο οποίος απορρέει από τη σύσταση του κλάδου των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι είναι ως επί τω πλείστον αναπληρωτές η διαφορά στην ηλικία και στα έτη προϋπηρεσίας ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν υπήρχε δυνατότητα να εξισωθούν. Επομένως, υπήρχε μια ανομοιογένεια μεταξύ των δυο ομάδων η οποία πιθανώς να ευθύνεται για ορισμένες διαφοροποιήσεις οι οποίες προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων.

Τέλος, για την αξιολόγηση της μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας, της στάσης απέναντι στην αναπηρία καθώς και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αυτοαναφορών. Η παρούσα έρευνα, όπως όλες οι έρευνες που στηρίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, δεν θα μπορούσε να έχει αποφύγει τις αποκλίσεις από την πραγματικότητα που οφείλονται στη συνειδητή ή μη πρόθεση των συμμετεχόντων να εξωραΐζουν την εικόνα που δίνουν με τις απαντήσεις τους με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο κοινωνικά αρεστών απαντήσεων (Bryman, 2017, σ. 258).



## 8.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα - Εκπαιδευτικές Συνεπαγωγές

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα έχουν λάβει υπόψη τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, αυτό σημαίνει διεύρυνση του δείγματος, με αριθμητική αύξηση των συμμετεχόντων και με τη συμπερίληψη περισσότερων ανδρών Εκπαιδευτικών, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής. Εν συνεχεία, η ερευνητική προσπάθεια μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πολλούς νομούς, έτσι ώστε να προκύψει ένα περισσότερο συγκεντρωτικό αποτέλεσμα, καθώς ένα ευρύτερο δείγμα, που θα αντιπροσωπεύει πολλές περιοχές ανά την επικράτεια θα συντελούσε στην εξαγωγή ενός πιο ασφαλούς και αντικειμενικού αποτελέσματος. Επιπρόσθετα, αυτό που θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί σε μια μελλοντική αντίστοιχη έρευνα είναι οι παράγοντες που διαμόρφωσαν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και τις επιδράσεις που ενδεχομένως έχουν στη μη ρεαλιστική αισιοδοξία τους, αλλά και στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Μελλοντικά, θα μπορούσε να γίνει παρόμοια έρευνα με πιο στοχευμένο δείγμα, όπως για παράδειγμα Ειδικοί Παιδαγωγοί μαθητών με νοητική αναπηρία.

Περαιτέρω, η παρούσα μελέτη θα ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό αν δοθεί ένα εργαλείο μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Με αυτό τον τρόπο, τα ευρήματα από την παρούσα μελέτη αποτελούν ένα εφαλτήριο για μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να διερευνήσει τις επιπτώσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε άλλους συνυπάρχοντες παράγοντες όπως η πραγματική διδασκαλία και τα επιτεύγματα των μαθητών. Εκτός των εργαλείων η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε συνέντευξη ή παρατήρηση των εκπαιδευτικών στην τάξη για να υπάρχει μια γενική εικόνα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν, του πώς διαχειρίζονται την τάξη και για το κατά πόσο εμπλέκουν πραγματικά τους μαθητές στην διαδικασία της μάθησης.

Καταληκτικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα αξιοποιήσει με διάφορους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους ο ίδιος κρίνει απαραίτητο να τεθούν επιμέρους στόχοι. Σημαντικό μέλημα της εκπαίδευσης και της υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία είναι η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, καλής ψυχικής υγείας και μίας θετικής αντίληψης στο πλαίσιο της

αναπηρίας που φέρει ο μαθητής, καθώς επίσης και η επιδίωξη για υιοθέτηση θετικών και λειτουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης και η ικανοποίηση των αναγκών που παρουσιάζονται λόγω της αναπηρίας. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων σύμφωνα με την Schneider (2001) κρίνεται απαραίτητη η διατήρηση της ρεαλιστικής αισιοδοξίας η οποία περιλαμβάνει την αναδιαμόρφωση της κατάστασης, την αναζήτηση των θετικών και την αντιμετώπιση των προκλήσεων ως ευκαιριών βελτίωσης παρά των προβλημάτων (Schneider, 2001). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα, μπορούν να εστιάσουν τις προσπάθειές τους στην εκπαίδευση και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να παραμείνουν ρεαλιστικά αισιόδοξοι. Μέσα από την κατάκτηση των παραπάνω, θα επιτευχθεί ο στόχος της υποστήριξης και διατήρησης θετικών πεποιθήσεων, ανεξάρτητα αν αυτές είναι μη ρεαλιστικές ή όχι - καθώς αυτό είναι στην επιλογή του κάθε εκπαιδευτικού - , οι οποίες θα ενθαρρύνουν τις θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία και την καλή ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, οδηγώντας στην κάλυψη των αναγκών και στη βέλτιστη ανάπτυξη του ατόμου με αναπηρία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρικόπουλος, Β. (2016). *Η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού: αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία ΠΜΣ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.). *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95.
- Allport, G. W. 1935. Attitudes. In *Handbook of Social Psychology*, edited by C. Murchison, 798–844. Worcester, MA: Clark University Press
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Antonak, F. R. & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22, 211–224. <http://dx.doi.org/10.1080/096382800296782>
- Antonak, R. & Livneh, H. (1988). Studies of Attitudes Toward the Handicapped: The Need for a New Direction. *Social Problems*, 28, 321–337.
- Antoniou, A.,S., Geralexis, I. & Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8(11), 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>

- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., et al. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica, CA: Rand Corp.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L. & Fraccaroli, F. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>
- 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), 367-89. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. doi:10.1080/713663717
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Newark, NJ.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, in Bandura, A. (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-45.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (1-43). Charlotte, NC: Information Age.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (307-337). Charlotte, NC: Information Age.
- Berti A, Bottini G, Gandola M, Pia L, Smania N. & Stracciari A. (2005). Shared cortical anatomy for motor awareness and motorcontrol. *Science*, 309, 488-491. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1110625>
- Bohner, G. & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Bortolotti, L. & Antrobus, M. (2015). Costs and benefits of realism and optimism. *Current Opinion in Psychiatry*, 1. doi:10.1097/ycp.0000000000000143
- Bortolotti, L. & Sullivan-Bissett, E. (2015). Costs and Benefits of Imperfect Cognitions. *Consciousness and Cognition*, 33, 487–489. doi:10.1016/j.concog.2015.03.013
- Bosma, T., Hessels, M. G.P. & Resing, W. C.M. (2012). Teachers' preferences for educational planning: Dynamic testing, teaching' experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 560-567. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.007>
- Britton, A. R., Sliter, M. T. & Jex, S. M. (2012). Is the glass really half-full? The reverse-buffering effect of optimism on undermining behavior. *Personality and Individual Differences*, 52(6), 712–717. doi:10.1016/j.paid.2011.12.038
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Buehler, R., Griffin, D. & Ross, M. (1994). Exploring the "planning fallacy": Why people underestimate their task completion times. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 366–381. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.366>
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172.

- Campbell, D.T. (1950). The indirect assessment of social attitudes. *Psychological Bulletin*, 47, 15-38.
- Campbell, J., Greenauer, N., Macaluso, K. & End, C. (2007). Unrealistic optimism in internet events. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1273-1284. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.12.005>
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, B.P. & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carr, A. (2011). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*. East Sussex, New York: Routledge.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879–889. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006
- Cassady, J. M. (2011). Teachers attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 7, 1–23.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257–272. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Chan, D. W. (2008a). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194.
- Chan, D. W. (2008b). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(4), 1057-1069.
- Chapin, J. (2001). Optimistic bias regarding campus violence. *Current Research in Social Psychology*, 6, 237–250.
- Chen, G., Zhang, Y., Shi, Y., Wang, L. & Wu, Y. (2006). Woguo dalu suiban jiudu taidu yanjiu zongshu. [A review of attitudinal researches on learning in regular classes in mainland China]. *Zhongguo Teshu Jiaoyu*. [Chinese Journal of Special Education], 12, 27-32.

- Cialdini, R. B., Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981). Attitude and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, *32*(1), 357–404. doi:10.1146/annurev.ps.32.020181.002041
- Corona, L. L., Christodulu, K. V. & Rinaldi, M. L. (2017). Investigation of school professionals' self-efficacy for working with students with ASD: Impact of prior experience, knowledge, and training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *19*(2), 90–101.
- Cousins, J. B. & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue)*, 25–53.
- Craigie, J. & Bortolotti, L. (2014). Rationality, Diagnosis, and Patient Autonomy in Psychiatry. *The Oxford Handbook of Psychiatric Ethics*, *1*. 10.1093/oxfordhb/9780198732365.013.28
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353.
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European journal of psychology of education*, *27*, 573-589.
- Demirok, M. S. & Baglama, B. (2015). Perspectives of Faculty of Education Students on Autism Spectrum Disorders in North Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *190*, 399–408. doi:10.1016/j.sbspro.2015.05.017
- Dessemontet, R., Morin, D. & Crocker, A. (2014). Exploring the Relations between In-service Training, Prior Contacts and Teachers' Attitudes towards Persons with Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, *61*(1), 16-26.
- Dillard, A. J., McCaul, K. D. & Klein, W. M. P. (2006). Unrealistic Optimism in Smokers: Implications for Smoking Myth Endorsement and Self-Protective Motivation. *Journal of Health Communication*, *11*, 93–102. doi:10.1080/10810730600637343
- Duyar, I., Gumus, S. & Sukru Bellibas, M. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes. *International Journal of Educational Management*, *27*(7), 700–719. doi:10.1108/ijem-09-2012-0107

- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eil, D. & Rao, J. M. (2012). The Good News-Bad News Effect: Asymmetric Processing of Objective Information about Yourself. *American Economic Journal: Microeconomics*, 3(2), 114-138.
- Emery, D. W. & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and act. *International Journal of Special Education*, 25(2), 119–131.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227–243. doi:10.1348/00070990
- Feltz, D., Short, S. & Sullivan, P. (2008). *Self-efficacy in sport: Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878–902. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Fives, H. (2003). What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. In: American Educational Research Association Annual Conference (pp. 1-59). Chicago: The University of Maryland. [https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research\\_files/Fives\\_AERA\\_2003.pdf](https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf)
- Flanagan, O. (2009). “Can do” attitudes: Some positive illusions are not misbeliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(06), 519. doi:10.1017/s0140525x09991439
- Floyd, D. L., Prentice-Dunn, S. & Rogers, R. W. (2000). A Meta-Analysis of Research on Protection Motivation Theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(2), 407–429. doi:10.1111/j.1559-1816.2000.tb02323.x
- Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st century. *Gakushu Kaihatsugaku Kenkyu*, 6, 67-81.
- Frankish, K. (2009). Adaptive misbelief or judicious pragmatic acceptance? *Behavioral and Brain Sciences*, 32(06), 520-1. doi:10.1017/s0140525x0999121x



- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Fuson, W.M. (1942). Attitudes: A note on the concept and its research consequences. *American Sociological Review*, 7, 856-857.
- Garrad, T.-A., Rayner, C. & Pedersen, S. (2018). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi:10.1111/1471-3802.12424
- Garrett, N., Sharot, T., Faulkner, P., Korn, C. W., Roiser, J. P. & Dolan, R. J. (2014). Losing the rose tinted glasses: Neural substrates of unbiased belief updating in depression. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1–9. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2014.00639>
- George, S.V., Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 1– 17. doi: 10.1177/0004944118779601
- Gerrard, M., Gibbons, F. X. & Warner, T. D. (1991). Effects of reviewing risk-relevant behavior on perceived vulnerability among women marines. *Health Psychology*, 10(3), 173–179. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.10.3.173>
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–58.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569
- Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 65–76. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912032000053340>
- Glanz, K., Rimer, B. & Viswanath, K. (2008). Health behavior and health education: Theory, research, and practice (4th ed). San Francisco: John Wiley & Sons.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, 37, 479–507.
- Goldhaber, D., Krieg, J. & Theobald, R. (2014). Knocking on the Door to the Teaching Profession? Modeling the Entry of Prospective Teachers into the Workforce. *Economics of Education Review*, 43, 106-124. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.10.003>
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231–253. doi:10.1177/1356336x1141365
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Guskey, T.R. & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–9.
- Ham, S., Duyar, I. & Gumus, S. (2015). Agreement of self-other perceptions matters: Analyzing the effectiveness of principal leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education*, 59, 225–246.
- Haselton, M. G. & Nettle, D. (2006). The Paranoid Optimist: An Integrative Evolutionary Model of Cognitive Biases. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 47–66. doi:10.1207/s15327957pspr1001\_3
- Helweg-Larsen, M., Sadeghian, P. & Webb, M. S. (2002). The Stigma of Being Pessimistically Biased. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(1), 92–107. doi:10.1521/jscp.21.1.92.22405
- Henley, M., Ramsey, R. S. & Algozzine, R. F. (2010). Labelling and disadvantages of labelling. [London].

- Henry, D., Key, C., Balcazar, F. & Jopp, D. (1996). Attitudes of community-living staff members toward persons with mental retardation, mental illness and dual diagnosis. *Mental Retardation*, 34, 367–379.
- Hepperlen, T. M., Clay, D. L., Henly, G. A., Barké, C. R., Hehperlen, T. M. & Clay, D. L. (2002). Measuring teacher attitudes and expectations toward students with ADHD: Development of the Test of Knowledge About ADHD (KADD). *Journal of Attention Disorders*, 5(3), 133–142. doi:10.1177/108705470200500301
- Heward, W. L. (2014). *Who are Exceptional Children?* Pearson Allyn Bacon.
- 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. doi:10.5296/jet.v1i2.5760
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105, 774–786.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529. doi:10.1177/0022219409355479
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77–93.
- Hsiao, H.C., Chang, J.C., Tu, Y.L. & Chen, S.Y. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1, 31-36. <http://dx.doi.org/10.7763/IJSSH.2011.V1.6>
- Hughes, B. L. & Zaki, J. (2015). The neuroscience of motivated cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(2), 62–64. doi:10.1016/j.tics.2014.12.006
- Hunter-Johnson, Y. & Newton, N. G. L. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: Abahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143–157.

- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–18. doi:10.1080/17408989.2019.1571183
- Janz, N. K. & Becker, M. H. (1984). The Health Belief Model: A Decade Later. *Health Education Quarterly*, 11(1), 1–47. doi:10.1177/109019818401100101
- Jefferson, A., Bortolotti, L. & Kuzmanovic, B. (2017). Unrealistic optimism – Its nature, causes and effects. *Consciousness and Cognition*, 50, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.11.008>
- Jefferson, A., Bortolotti, L. & Kuzmanovic, B. (2017). What is unrealistic optimism? *Consciousness and Cognition*, 50, 3-11. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.10.005>
- Joshi, M.S., Maclean, M. & Stevens, C. (2018). Accident frequency and unrealistic optimism: Children's assessment of risk. *Accident Analysis & Prevention*, 111, 142-146. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2017.11.034>
- Jury, M., Perrin, A.L., Desombre, C. & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κυπριωτάκη, Μ. & Γεωργιάδη, Μ. (2005). Παράγοντες που προκαλούν άγχος σε γονείς παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση: Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους και στήριξης της οικογένειας. Στο Α. Τριλιανού & Ι. Καράμηνα (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης»* (Τόμ. 2, σελ. 153–162). Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.
- Κυπριωτάκη, Μ. & Πιερίδου, Μ. (2018). Δικαιώματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Στο Θ. Ελευθεράκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.),

*Παιδαγωγική και κοινωνιολογία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (σελ. 315–344). Διάδραση.

- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Kasmire, K. E., Rogers, S. C. & Sturm, J. J. (2016). Trampoline Park and Home Trampoline Injuries. *Pediatrics*, 138(3). doi:10.1542/peds.2016-1236
- Kelly, A. & Barnes-Holmes, D. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 17–28. doi:10.1016/j.ridd.2012.07.018
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S. & Wong, I. Y. F. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Korevaar, G. (1990). Secondary school teachers' courses of action in relation to experience and sense of self efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Krech, D. & Crutchfield, R.S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: MacGraw-Hill.
- Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 59–67. doi:10.1016/j.ridd.2018.02.007
- Kruger, J. & Burrus, J. (2004). Egocentrism and focalism in unrealistic optimism (and pessimism). *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 332-340. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.06.002>
- Kurt, T., Duyar, I. & Calik, T. (2012). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy, and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86.

- Kuzmanovic, B., Jefferson, A. & Vogeley, K. (2015). Self-specific optimism bias in belief updating is associated with high trait optimism. *Journal of Behavioral Decision Making*, 28, 281–293. <http://dx.doi.org/10.1002/bdm.1849>
- Levins, T., Bornholt, L. & Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8, 329–343. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-005-3020-z>
- Limbach-Reich, A. & Powell, J. J. W. (2015). Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf im luxemburgischen Bildungssystem. *Bildungsbericht Luxemburg*, 1, Luxembourg: MENJE/University of Luxembourg 91–97 Retrieved from: [http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/20872/1/Limbach-ReichPowell2015\\_Schu%CC%88lerInnenmitSPF\\_BildungsberichtLuxemburg2015.pdf](http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/20872/1/Limbach-ReichPowell2015_Schu%CC%88lerInnenmitSPF_BildungsberichtLuxemburg2015.pdf).
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W. & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101513. doi:10.1016/j.rasd.2020.101513
- Μαρκοδημητράκη, Μ. & Κυπριωτάκη, Μ. (2021). *Εμπειρίες και βιώματα μητέρας παιδιού με σύνδρομο Down: μια μελέτη περίπτωσης*. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ | PSYCHOLOGY, 26 (1), 264-277. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.26248](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26248)
- Μποπότα, Ό. (2015). *Διαφοροποίηση των στάσεων των γονέων ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- MacDonald, T. K. & Ross, M. (1999). Assessing the Accuracy of Predictions about Dating Relationships: How and Why Do Lovers' Predictions Differ from those Made by Observers? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(11), 1417–1429. doi:10.1177/0146167299259007
- Makinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51-61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Makridakis, S. & Moleskis, A. (2015). The costs and benefits of positive illusions. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00859

- Malinen, O.-P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534. doi:10.1016/j.tate.2011.12.004
- Marks, J. & Baines, S. (2017). Optimistic belief updating despite inclusion of positive events. *Learning and Motivation*, 58, 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2017.05.001>
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- McKay, R. & Anderson, M. (2007). Reconciling Psychodynamic and Neurological Perspectives on Denial. *Cortex*, 43(8), 1102–1103. doi:10.1016/s0010-9452(08)70712-3
- McKay, R., Buchmann, A., Germann, N., Yu, S. & Brugger, P. (2014). Unrealistic optimism and ‘nosognosia’: Illness recognition in the healthy brain. *Cortex*, 61, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.07.016>
- McKenna, F. P. (1993). It won't happen to me: Unrealistic optimism or illusion of control? *British Journal of Psychology*, 84(1), 39–50. doi:10.1111/j.2044-8295.1993.tb02461.x
- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385. <http://doi.org/10.1177/002246698802200309>
- Milam, J. E., Sussman, S., Ritt-Olson, A. & Dent, C. W. (2000). Perceived invulnerability and cigarette smoking among adolescents. *Addictive Behaviors*, 25(1), 71–80. [http://dx.doi.org/10.1016/s0306-4603\(99\)00034-9](http://dx.doi.org/10.1016/s0306-4603(99)00034-9)
- Millington, M. J., Leierer, S. & Abadie, M. (2000). Validity and the Employment Expectation Questionnaire. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(1), 39–47. doi:10.1177/003435520004400106
- Minghui L, Xiaomeng C. & Potmešilc, M. (2018). Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 9(648). doi: 10.3389/fpsyg.2018.00648

- Moen, B. & Rundmo, T. (2005). Predictors of unrealistic optimism: a study of Norwegian risk takers. *Journal of Risk Research*, 8(5), 363–382. doi:10.1080/1366987042000310668
- Morris-Rothschild, B. & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105–121.
- Moutsiana, C., Garrett, N., Clarke, R. C., Lotto, R. B., Blakemore, S.-J. & Sharot, T. (2013). Human development of the ability to learn from bad news. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(41), 16396–16401. doi:10.1073/pnas.1305631110
- Mulligan, C. S., Adams, S. & Brown, J. (2016). Paediatric injury from indoor trampoline centres. *Injury Prevention*, 23(5), 352–354. doi:10.1136/injuryprev-2016-042071
- Newby-Clark, I. R., Ross, M., Buehler, R., Koehler, D. J. & Griffin, D. (2000). People focus on optimistic scenarios and disregard pessimistic scenarios while predicting task completion times. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 6(3), 171–182. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.6.3.171>
- Nie, Y. (2012). The Teacher Efficacy Scale: A Reliability and Validity Study. *The Asia Pacific Education Researcher*, 21(2), 414-421
- Olson, M. A. & Fazio, R. H. (2009). Implicit and explicit measures of attitudes: the perspective of the MODE Model. In R. E. Petty, R. H. Fazio, & P. Brinol (Eds.). *Attitudes: Insights from the new wave of implicit measures* (pp. 20–62). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Παράσχου, Ε. (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.



- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, 1–49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 139-158. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paneque, O. M. & Barbetta, P. M. (2006). A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners With Disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 171–193. doi:10.1080/15235882.2006.10162871
- Perloff, L. S. & Fetzer, B. K. (1986). Self–other judgments and perceived vulnerability to victimization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 502–510. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.502>
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Peterson, L. M., Helweg-Larsen, M., Volpp, K. G. & Kimmel, S. E. (2011). Heart attack risk perception biases among hypertension patients: The role of educational level and worry. *Psychology & Health*, 1–15. doi:10.1080/08870446.2011.626856
- Pethe, S., Chaudhari, S. & Dhar, U. (1999). Occupational self-efficacy scale. Agra: National Psychological Corporation.
- Pierre, P. N. & Worrell, F. C. (2003). Differences between elementary and secondary school teachers in Trinidad and Tobago teacher self-efficacy. *Caribbean Curriculum*, 10, 112-131.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Popovich, P. M., Scherbaum, C. A., Scherbaum, K. L. & Polinko, N. (2003). The assessment of attitudes toward individuals with disabilities in the workplace. *The Journal of Psychology*, 137, 163–177. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980309600606>
- Rafferty, Y. & Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173–192. doi:10.1177/105381510502700305

- Rajecki, D. W. (1991). Attitudes.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 59-75. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Robins, R. W. & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2),340–352. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.340>
- Rodríguez, I. R., Saldaña, D. & Moreno, F. J. (2012). Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1–8. doi:10.1155/2012/259468
- Roeser, R., Arbreton, A. & Anderman, E. (1993). Teacher characteristics and their effects on student motivation across the school year. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Rohmer, O. & Louvet, E. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience: Une application des modèles de la bidimensionnalité du jugement social. *Année Psychologique*, 111, 69–85. <http://dx.doi.org/10.4074/S0003503311001035>
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of K-3 students. *Elementary School Journal*, 102, 141-156. <http://dx.doi.org/10.1086/499697>
- Rothman, A. J., Klein, W. M. & Weinstein, N. D. (1996). Absolute and Relative Biases in Estimations of Personal Risk<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(14), 1213–1236. doi:10.1111/j.1559-1816.1996.tb01778.x
- Σούλης, Σ. Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: GUTENBERG.

- Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (2011). Teacher education, pre-service teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.011>
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y. & Eser, I. (2014). A Study on the Relationship between Teacher Self Efficacy and Burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166.
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects*, 39, 281–92.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Scheier, M. F., Carver, C. S., Bridges & M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078.
- Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism: Meaning, knowledge, and warm fuzziness. *American Psychologist*, 56(3), 250–263. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.250>
- Schoenbaum, M. (1997). Do smokers understand the mortality effects of smoking? Evidence from the Health and Retirement Survey. *American Journal of Public Health*, 87(5), 755–759. doi:10.2105/ajph.87.5.755
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-efficacy scale. In J. Weimman, S. Wright & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Casual and control beliefs, 35-37. Windsor, England: NFER-NELSON.
- Scruggs, T. E. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

- Senler, B. & Sungur-Vural, S. (2013). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation. *The Spanish Journal of Psychology*, *16*, 1–20.
- Senler, B. (2016). Pre-service science teachers' self-efficacy: The role of attitude, anxiety and locus of control. *Australian Journal of Education*, *60(1)*, 26–41. doi:10.1177/0004944116629807
- Shah, P., Harris, A.J.L., Bird, G., Catmur, C. & Hahn, U. (2016). A pessimistic view of optimistic belief updating. *Cognitive Psychology*, *90*, 71-127. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2016.05.004>
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin., C. (2011). Forthcoming. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Sharma, U., Shaukat, S. & Furlonger, B. (2014). Attitudes and self-efficacy of preservice teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15(2)*, 97-105.
- Sharot, T., Guitart-Masip, M., Korn, C. W., Chowdhury, R. & Dolan, R. J. (2012). How Dopamine Enhances an Optimism Bias in Humans. *Current Biology*, *22(16)*, 1477-1481. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.05.053>
- Sharot, T., Korn, C. W. & Dolan, R. J. (2011). How unrealistic optimism is maintained in the face of reality. *Nature Neuroscience*, *14(11)*, 1475–1479. doi:10.1038/nn.2949
- Shaukat, S. & Iqbal, H.M. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, *9(3)*, 82-85.
- Shaukat, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian Pre-Service Teachers' Attitudes and Self Efficacy towards Inclusive Education. *Journal of Behavioural Sciences*, *23(2)*,1-16.
- Shepperd, J. A., Klein, W. M. P., Waters, E. A. & Weinstein, N. D. (2013). Taking Stock of Unrealistic Optimism. *Perspectives on Psychological Science*, *8(4)*, 395–411. doi:10.1177/1745691613485247

- Shepperd, J. A., Ouellette, J. A. & Fernandez, J. K. (1996). Abandoning unrealistic optimism: Performance estimates and the temporal proximity of self-relevant feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 844–855. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.844>
- Shepperd, J. A., Pogge, G. & Howell, J. L. (2017). Assessing the consequences of unrealistic optimism: Challenges and recommendations. *Consciousness and Cognition*, 50, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.07.004>
- Shepperd, J. A., Waters, E. A., Weinstein, N. D. & Klein, W. M. P. (2015). *A Primer on Unrealistic Optimism*. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 232–237. doi:10.1177/0963721414568341
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68–77.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81. <http://doi.org/10.1177/002246699302700105>.
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K. & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770–783. doi:10.1080/13603116.2015.1111447
- Schunk, D. H. & Usher, E. L. (2012). *Social cognitive theory and motivation*. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13–27). New York, NY: Oxford University Press.
- Staniland, L. (2011). Public Perceptions of Disabled People: Evidence from the British Social Attitudes Survey 2009. [Retrieved from [https://government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/325989/ppdp.pdf](https://government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/325989/ppdp.pdf)].

- Straumann, D. & Brugger, P. (2013). Vestibular stimulation attenuates unrealistic optimism. *Cortex* 49(8), 2272-2275. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.04.005>
- Sweeny, K., & Shepperd, J. A. (2010). The costs of optimism and the benefits of pessimism. *Emotion*, 10(5), 750–753. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019016>.
- Sweldens, S., Puntoni, S., Paolacci, G. & Vissers, M. (2014). The bias in the bias: Comparative optimism as a function of event social undesirability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 124(2), 229–244. doi:10.1016/j.obhdp.2014.03.007
- Szumski, G., Smogorzewska, J. & Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102, 103685. doi:10.1016/j.ridd.2020.103685
- Τσιολπίδου, Ξ. (2017). *Στάσεις και ανησυχίες των Διευθυντών/Διευθυντριών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία Γενικής Αγωγής*. Διπλωματική Εργασία ΜΠΣ, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). *Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health*. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116(1), 21–27. doi:10.1037/0033-2909.116.1.21
- Taylor, S.E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.
- Thaver, T., Lim, L. & Liau, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1-8

- Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America (Vol 1)*. Boston, MA: Badger.
- Thompson, D., Fisher, K. R., Purcal, C., Deeming, C. & Sawrikar, P. (2011). Community attitudes to people with disability: scoping project. In University of New South, Ed (Ed.). Sidney: Social Policy Research Centre [Retrieved from <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/au/legalcode>].
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Turkmen, L. (2013). In-service Turkish elementary and science teachers' attitudes toward science and science teaching: A sample from Usak province. *Science Education International*, 24, 437–459.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. & Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1-12.
- Vocat, R., Saj, A. & Vuilleumier, P. (2013). The riddle of anosognosia: Does unawareness of hemiplegia involve a failure to update beliefs? *Cortex*, 49(7), 1771–1781. doi:10.1016/j.cortex.2012.10.009
- Vogel, A., Hasselbalch, S.G., Gade, A., Ziebell, M. & Waldemar, G. (2005). Cognitive and functional neuroimaging correlates foranosognosia in mild cognitive impairment and

Alzheimer's disease. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 20, 238-246.  
<http://dx.doi.org/10.1002/gps.1272>

Χαροκοπάκη, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών – μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Waters, E. A., Klein, W. M. P., Moser, R. P., Yu, M., Waldron, W. R., McNeel, T. S. & Freedman, A. N. (2010). Correlates of unrealistic risk beliefs in a nationally representative sample. *Journal of Behavioral Medicine*, 34(3), 225–235. doi:10.1007/s10865-010-9303-7

Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35, 12–18.

Weinstein N.D. (1989). Optimistic biases about personal risks. *Science*, 246(4935), 1232-1233.

Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 806-820.

Weinstein, N. D. (1982). Unrealistic optimism about susceptibility to health problems. *Journal of Behavioral Medicine*, 5(4), 441–460. doi:10.1007/bf00845372

Weinstein, N. D. (1983). Reducing unrealistic optimism about illness susceptibility. *Health Psychology*, 2, 11–20.

Weinstein, N. D. (2005). Smokers' unrealistic optimism about their risk. *Tobacco Control*, 14(1), 55–59. doi:10.1136/tc.2004.008375

Weinstein, N. D. & Klein, W. M. (1995). Resistance of personal risk perceptions to debiasing interventions. *Health Psychology*, 14(2), 132–140. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.14.2.132>

Weinstein, N. D. & Lyon, J. E. (1999). Mindset, optimistic bias about personal risk and health-protective behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 4(4), 289–300. doi:10.1348/135910799168641



- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice, 1*(2), 157-174. <http://doi.org/10.1177/1746197906064677>.
- Wolters, C. & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Academic Psychology, 99*, 181–193.
- Wood, R. E. & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361–384. doi:10.5465/amr.1989.4279067
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 64*, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., Tolvanen, A. & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education, 75*, 343–355. doi:10.1016/j.tate.2018.07.011
- Yoshitoshi, M. (2014). Inkuru-shibukyoiku ni taisuru kotogakkokyoin no jikokoryokukan: Tokubetsushienkyoikuko-deine-ta- wo taisho toshita shitsumonshichosa no bunseki [A survey of Japanese high school teachers' self-efficacy about inclusive education]. *Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, 4*, 1-5.
- Zarafshan, H., Mohammadi, M. R., Ahmadi, F. & Arsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral, 8*(1), 20–27.
- Zetsche, U., Rief, W. & Exner, E. (2015). Individuals With OCD Lack Unrealistic Optimism Bias in Threat Estimation. *Behavior Therapy, 46*(4), 510-520. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2015.04.002>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί Εκπαιδευτικοί,

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο χορηγείται στα πλαίσια εκπόνησης της ερευνητικής μου εργασίας. Για την εγκυρότητα αυτής της προσπάθειας, είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Σημειώστε μόνο μία απάντηση για κάθε ερώτηση. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να σας ανακοινωθούν μετά από επικοινωνία με την ερευνήτρια.

#### Στοιχεία Επικοινωνίας:

e-mail: [agkoutzou@gmail.com](mailto:agkoutzou@gmail.com)

**Η συμβολή σας στην έρευνα θα είναι πολύτιμη. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συνεργασία.**

Η ερευνήτρια, Γκούτζου Αφροδίτη

*Φοιτήτρια του ΠΜΣ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

#### **A. Μέρος: Ατομικά στοιχεία**

**Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.**

##### **1. Φύλο:**

**α.** Άνδρας    **β.** Γυναίκα

##### **2. Ηλικία:**

**α.** 24-35      **β.** 36-45      **γ.** 46-55      **δ.** 56 και άνω

##### **3. Οικογενειακή κατάσταση:**

**α.** Άγαμος/η    **β.** Έγγαμος    **γ.** Διαζευγμένος/η    **δ.** Χήρος/α

##### **4. Σχέση εργασίας:**

**α.** Μόνιμος/η    **β.** Αναπληρωτής/ρια    **γ.** Ωρομίσθιος/α

##### **5. Σπουδές:**

**α.** Πτυχίο ΑΕΙ    **β.** Μεταπτυχιακό δίπλωμα    **γ.** Διδακτορικό δίπλωμα    **δ.** Άλλοι τίτλοι σπουδών

**6. Σχολική μονάδα:**

α. Γενικής αγωγής      β. Ειδικής Αγωγής      γ. Τμήμα Ένταξης

δ. Παράλληλη Στήριξη      ε. Τμήμα Υποδοχής

**7. Έτη προϋπηρεσίας:**

α. 0-5 έτη      β. 6-10 έτη      γ. 11-15 έτη      δ. 16-20      ε. 21-25      ε. 26 έτη και άνω

**8. Έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης:**

α. Καθόλου      β. έως 5 έτη      γ. 6-10 έτη      δ. 11-15 έτη      ε. 16 έτη και άνω

**9. Αριθμός παιδιών με τα οποία εργάζεστε:**

α. 1-5      β. 6-10      γ. 11-15      δ. 16 και άνω

**10. Ο/Οι μαθητής/ες σας έχει/ουν:**

α. Καμία Αναπηρία      β. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες      γ. Οπτική αναπηρία

δ. Ακουστική αναπηρία      ε. Σωματική αναπηρία      στ. Νοητική αναπηρία

ζ. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος      η. Χρόνια νοσήματα

**11. Είστε θρησκευόμενος/η;**

α. Ναι

β. Όχι

γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**12. Πόσο υψηλό είναι το μηνιαίο οικογενειακό σας εισόδημα;**

α. Έως 1000 €      β. έως 1500 €      γ. έως 2000 €

δ. έως 3000 €      ε. πάνω από 3000 €      στ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**13. Πιστεύετε ότι έχετε περισσότερες πιθανότητες να βιώσετε θετικά γεγονότα στη ζωή σας και λιγότερα αρνητικά, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ανθρώπους;**

α. Ναι      β. Όχι      γ.      Δεν      γνωρίζω      /      Δεν      απαντώ

**14. Πιστεύετε ότι είναι λιγότερο πιθανό από άλλα άτομα να βιώσετε αρνητικά αποτελέσματα για την υγεία σας;**

α. Ναι      β. Όχι      γ.      Δεν      γνωρίζω      /      Δεν      απαντώ

**15. Αντιμετωπίζετε γενικά κάποιο πρόβλημα υγείας;**

α. Ναι      β. Όχι      γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**16. Ασχολείστε με κάποιο χόμπι/δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο σας χρόνο;**

α. Ναι β. Όχι γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**17. Αθλείστε;**

α. Ναι β. Όχι γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**18. Καπνίζετε;**

α. Ναι β. Όχι γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**19. Πίνετε αλκοόλ;**

α. Ναι β. Όχι γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**20. Ακολουθείτε μια υγιεινή διατροφή;**

α. Ναι β. Όχι γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**21. Κοιμόσαστε επαρκώς;**

α. Ναι β. Όχι γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**22. Θεωρείτε ότι λαμβάνετε υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς σας (για παράδειγμα παππούδες και γιαγιάδες) σε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν;**

α. Ναι β. Όχι γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

**23. Θεωρείτε ότι λαμβάνετε ενθάρρυνση και υποστήριξη στα προβλήματά σας από τους/τις στενούς/στενές φίλους/φίλες;** α. Ναι β. Όχι γ. Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

## **B Μέρος**

*Παρακαλώ κυκλώστε την πιο επιθυμητή απάντηση σε κάθε ερώτηση.*

**24. Πώς πιστεύετε ότι θα τα πηγαίνετε με τον εαυτό σας στο μέλλον;**

|             |        |               |               |      |           |                    |
|-------------|--------|---------------|---------------|------|-----------|--------------------|
| 0           | 1      | 2             | 3             | 4    | 5         | 6                  |
| πολύ άσχημα | άσχημα | όχι τόσο καλά | έτσι και έτσι | καλά | πολύ καλά | εξαιρετικά<br>καλά |

**25. Στο μέλλον θα μπορείτε να παρακάμψετε τα προβλήματα:**

| 0                                     | 1                            | 2           | 3   | 4                  | 5              | 6                    |
|---------------------------------------|------------------------------|-------------|---|--------------------|----------------|----------------------|
| δεν<br>μπορούν να<br>παρακαμφθ<br>ούν | με<br>εξαιρετική<br>δυσκολία | με δυσκολία | μπορεί να<br>είναι με<br>κάποια<br>δυσκολία | όχι τόσο<br>εύκολα | πολύ<br>εύκολα | εξαιρετικά<br>εύκολα |

**26. Πώς πιστεύετε ότι θα είναι το μέλλον της ανθρωπότητας;**

| 0            | 1                | 2      | 3    | 4         | 5               | 6         |
|--------------|------------------|--------|------|-----------|-----------------|-----------|
| καταστροφικό | μάλλον<br>ζοφερό | μέτριο | καλό | πολύ καλό | εξαιρετικά καλό | Αισιόδοξο |

**27. Τι νομίζετε ότι σας επιφυλάσσει το μέλλον;**

| 0                             | 1                                | 2                               | 3                  | 4                  | 5                          | 6                    |
|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------|--------------------|----------------------------|----------------------|
| πολύ<br>δυσάρεστες<br>στιγμές | σίγουρα<br>δυσάρεστες<br>στιγμές | μάλλον<br>δυσάρεστες<br>στιγμές | μέτριες<br>στιγμές | όμορφες<br>στιγμές | πολύ<br>όμορφες<br>στιγμές | αξέχαστες<br>στιγμές |

**28. Πώς νομίζετε ότι θα τα πηγαίνετε με την οικογένειά σας στο μέλλον;**

| 0           | 1      | 2             | 3             | 4    | 5         | 6               |
|-------------|--------|---------------|---------------|------|-----------|-----------------|
| πολύ άσχημα | άσχημα | όχι τόσο καλά | έτσι και έτσι | καλά | πολύ καλά | εξαιρετικά καλά |

**29. Πώς περιμένετε ότι θα τα πηγαίνετε με τους άλλους στο μέλλον;**

| 0           | 1      | 2             | 3             | 4    | 5         | 6               |
|-------------|--------|---------------|---------------|------|-----------|-----------------|
| πολύ άσχημα | άσχημα | όχι τόσο καλά | έτσι και έτσι | καλά | πολύ καλά | εξαιρετικά καλά |

**30. Πώς αναμένετε να είναι η οικονομική σας κατάσταση στο μέλλον;**

| 0         | 1            | 2           | 3             | 4    | 5         | 6          |
|-----------|--------------|-------------|---------------|------|-----------|------------|
| πολύ κακή | σίγουρα κακή | μάλλον κακή | έτσι και έτσι | καλή | πολύ καλή | εξαιρετική |

**31. Πώς περιμένετε να είναι η υγεία σας στο μέλλον;**

|           |              |             |               |      |           |            |
|-----------|--------------|-------------|---------------|------|-----------|------------|
| 0         | 1            | 2           | 3             | 4    | 5         | 6          |
| πολύ κακή | σίγουρα κακή | μάλλον κακή | έτσι και έτσι | καλή | πολύ καλή | εξαιρετική |

**32. Πώς τα πηγαίνετε με τον εαυτό σας;**

|             |        |               |               |      |           |                 |
|-------------|--------|---------------|---------------|------|-----------|-----------------|
| 0           | 1      | 2             | 3             | 4    | 5         | 6               |
| πολύ άσχημα | άσχημα | όχι τόσο καλά | έτσι και έτσι | καλά | πολύ καλά | εξαιρετικά καλά |

**33. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε τώρα είναι:**

|                     |                    |                                   |                   |                      |                   |                         |
|---------------------|--------------------|-----------------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|-------------------------|
| 0                   | 1                  | 2                                 | 3                 | 4                    | 5                 | 6                       |
| εντελώς<br>ασήμαντα | μάλλον<br>ασήμαντα | σίγουρα<br>δεν είναι<br>σημαντικά | λίγο<br>σημαντικά | σίγουρα<br>σημαντικά | πολύ<br>σημαντικά | εξαιρετικά<br>σημαντικά |

**34. Πώς θα περιγράφατε την τρέχουσα κατάσταση της ανθρωπότητας;**

|             |               |        |      |           |                 |           |
|-------------|---------------|--------|------|-----------|-----------------|-----------|
| 0           | 1             | 2      | 3    | 4         | 5               | 6         |
| πολύ ζοφερή | μάλλον ζοφερή | μέτρια | καλή | πολύ καλή | εξαιρετικά καλή | Αισιόδοξη |

**35. Τι σας επιφυλάσσει το παρόν;**

|                               |                                  |                                 |                    |                    |                            |                      |
|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------|--------------------|----------------------------|----------------------|
| 0                             | 1                                | 2                               | 3                  | 4                  | 5                          | 6                    |
| πολύ<br>δυσάρεστες<br>στιγμές | σίγουρα<br>δυσάρεστες<br>στιγμές | μάλλον<br>δυσάρεστες<br>στιγμές | μέτριες<br>στιγμές | όμορφες<br>στιγμές | πολύ<br>όμορφες<br>στιγμές | αξέχαστες<br>στιγμές |

**36. Πώς τα πηγαίνετε με την οικογένειά σας;**

|                |        |                  |               |      |           |                    |
|----------------|--------|------------------|---------------|------|-----------|--------------------|
| 0              | 1      | 2                | 3             | 4    | 5         | 6                  |
| πολύ<br>άσχημα | άσχημα | όχι τόσο<br>καλά | έτσι και έτσι | καλά | πολύ καλά | εξαιρετικά<br>καλά |

**37. Πώς τα πηγαίνετε με τους άλλους;**

|                |        |                  |               |      |           |                    |
|----------------|--------|------------------|---------------|------|-----------|--------------------|
| 0              | 1      | 2                | 3             | 4    | 5         | 6                  |
| πολύ<br>άσχημα | άσχημα | όχι τόσο<br>καλά | έτσι και έτσι | καλά | πολύ καλά | εξαιρετικά<br>καλά |

**38. Πώς είναι η τρέχουσα οικονομική σας κατάσταση;**

|           |                 |                |               |      |           |            |
|-----------|-----------------|----------------|---------------|------|-----------|------------|
| 0         | 1               | 2              | 3             | 4    | 5         | 6          |
| πολύ κακή | σίγουρα<br>κακή | μάλλον<br>κακή | έτσι και έτσι | καλή | πολύ καλή | Εξαιρετική |

**39. Πώς είναι η υγεία σας τώρα;**

|           |                 |                |               |      |           |            |
|-----------|-----------------|----------------|---------------|------|-----------|------------|
| 0         | 1               | 2              | 3             | 4    | 5         | 6          |
| πολύ κακή | σίγουρα<br>κακή | μάλλον<br>κακή | έτσι και έτσι | καλή | πολύ καλή | Εξαιρετική |

**Γ Μέρος**

Κυκλώστε την απάντηση που ανταποκρίνεται στις απόψεις σας (μόνο μία βαθμολογία για κάθε απάντηση).

|                              |                          |                           |
|------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>Βαθμολογία απάντησης:</b> | <b>-3 διαφωνώ ριζικά</b> | <b>+3 συμφωνώ απόλυτα</b> |
|                              | <b>-2 διαφωνώ αρκετά</b> | <b>+2 συμφωνώ αρκετά</b>  |
|                              | <b>-1 διαφωνώ λίγο</b>   | <b>+1 συμφωνώ λίγο</b>    |

|  |                   |
|--|-------------------|
| <b>40.</b> Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους άλλους γονείς; | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>41.</b> Τα σωματικά ανάπηρα παιδιά είναι εξίσου έξυπνα με τα μη ανάπηρα;                            | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>42.</b> Είναι ευκολότερη η συμβίωση με παιδιά με αναπηρία απ' ό τι με                               | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |

|   |                   |
|---|-------------------|
| υγιή;   |                   |
| <b>43.</b> Τα περισσότερα παιδιά με αναπηρία αισθάνονται λύπη για τον εαυτό τους;                 | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>44.</b> Τα παιδιά με αναπηρία είναι ίδια με τους άλλους ανθρώπους;                             | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>45.</b> Πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με αναπηρία;                              | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>46.</b> Τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να μένουν και να εργάζονται σε ειδικές κοινότητες;        | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>47.</b> Είναι καθήκον της πολιτείας να φροντίζει παιδιά με αναπηρία;                           | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>48.</b> Τα παιδιά με αναπηρία ανησυχούν πολύ για το παραμικρό;                                 | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>49.</b> Πρέπει να περιμένουμε από τα παιδιά με αναπηρία να έχουν την ίδια απόδοση με τα υγιή;  | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>50.</b> Τα παιδιά με αναπηρία μπορεί να είναι εξίσου ευτυχή με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη;   | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>51.</b> Η συμβίωση με βαριά ανάπηρα παιδιά είναι δυσκολότερη από παιδιά με μικρότερη αναπηρία; | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>52.</b> Μπορεί να είναι σχεδόν αδύνατο να κάνει φυσιολογική ζωή ένα παιδί με αναπηρία;         | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>53.</b> Πρέπει να περιμένει κανείς πολλά από τα παιδιά με αναπηρία;                            | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| <b>54.</b> Τα παιδιά με αναπηρία έχουν την τάση να απομονώνονται;                                 | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |



|   |                   |
|---|-------------------|
| 55.Τα παιδιά με αναπηρία δυσανασχετούν και ταράζονται πιο εύκολα από τα υγιή; | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| 56.Τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να έχουν μια φυσιολογική κοινωνική ζωή;      | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| 57.Τα περισσότερα παιδιά με αναπηρία κατέχονται από αισθήματα κατωτερότητας;  | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| 58.Όταν συναναστρέφεται κανείς παιδιά με αναπηρία πρέπει να προσέχει τι λέει; | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |
| 59.Τα παιδιά με αναπηρία είναι ευερέθιστα;                                    | -3 -2 -1 +1 +2 +3 |

#### Δ Μέρος

**Βάλτε σε κύκλο τον κατάλληλο αριθμό, για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις:  
Βαθμολόγηση 1= δε με χαρακτηρίζει καθόλου, 5= με χαρακτηρίζει απόλυτα.**

*Σε ποιο βαθμό μπορείς να:*

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 60.χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61.δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62.σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63.εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64.ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου;  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65.προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά;                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| <b>66.</b> εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις;  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>67.</b> εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές;  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>68.</b> ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κ.λπ.); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>69.</b> πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>70.</b> πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει;                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>71.</b> εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου;                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>72.</b> εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα;                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>73.</b> αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>74.</b> εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>75.</b> εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών;                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>76.</b> κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου;              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>77.</b> βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>78.</b> κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο;   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>79.</b> διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>80.</b> βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει;   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>81.</b> βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>82.</b> καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>83.</b> κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές;  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!