

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους
συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι παράγοντες που
τις διαμορφώνουν»

Επιμέλεια: Βασιλειάδης Ηλίας
ΑΜ: 66

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

- 1^ο μέλος: Βλάχου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (επιβλέπουσα)
2^ο μέλος: Κλεφτάρας Γεώργιος, Καθηγητής
3^ο μέλος: Ανδρέου Ελένη, Καθηγήτρια

Βόλος, Ιούνιος 2016

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Ο Βασιλειάδης Ηλίας, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι παράγοντες που τις διαμορφώνουν» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ,
Βασιλειάδης Ηλίας



Περίληψη

Όπως αναδεικνύεται μέσα από τις νομοθετικές ρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της ενταξιακής πολιτικής των ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο, οι σχολικές τάξεις πλέον αποτελούνται τόσο από παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και από παιδιά με αναπηρία. Άμεσο επακόλουθο είναι, οι επαφές και η συναναστροφή των παιδιών με ειδικές ανάγκες με εκείνα που έχουν τυπική ανάπτυξη, να αυξάνονται ραγδαία. Τα ζητήματα που προκύπτουν από το γεγονός αυτό αφορούν την ποιότητα των κοινωνικών συναναστροφών που θα προκύψουν και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα αντιμετωπίσουν τους συμμαθητές με αναπηρία.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η καταγραφή και διερεύνηση των στάσεων μαθητών τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Συμπληρωματικά, αναζητώνται οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στους παράγοντες του φύλου, της τάξης φοίτησης, της προηγούμενης εμπειρίας με άτομο με αναπηρία, της εθνικότητας και του επιπέδου σπουδών των γονέων. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 407 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε σχολεία της Βορείου Ελλάδας. Οι στάσεις των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν με την χρήση του ερωτηματολογίου «ανίχνευσης των στάσεων των μαθητών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες» του Hugh Gash.

Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Στον κοινωνικό τομέα, οι μαθητές χωρίς αναπηρία έδειξαν να είναι θετικοί και δεκτικοί προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες καθώς και πρόθυμοι να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Αναφορικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων, εκείνοι που φάνηκε να επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών ήταν το φύλο, η εξοικείωση με την αναπηρία στα πλαίσια του σχολείου και της σχολικής τάξης, αλλά και το επίπεδο σπουδών των γονέων. Από την άλλη, η τάξη φοίτησης, η εξοικείωση με την αναπηρία εκτός σχολείου και η εθνικότητα δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.

Λέξεις κλειδιά: Στάσεις, Αναπηρία, Ένταξη.

Abstract

As a result from the legislative arrangements made in the context of inclusive education policies for people with disabilities, general school classrooms now consist of both typically developing children and children with disabilities. The outcome of this development is the rapid increase of contacts and interaction between children with disabilities and children with typical development. The issues arising from this fact concern the quality of social interaction that will occur and how typically developing children will face their classmates with disabilities.

The present study attempts to investigate the attitudes of typically developing children attending the fifth and the sixth grade towards their peers with disabilities. In addition, factors affecting the formation of these attitudes are another subject of this study. Specifically, the research examines factors such as gender, class level at school, previous experience with a disabled person, ethnicity and parental academic level. The survey involved 407 students who attended public schools in the Northern area of Greece. Participant's attitudes were investigated by administering Hugh Gash's questionnaire about «typically developing children's attitudes towards peers with disabilities».

The results revealed positive attitudes of typically developing children towards peers with disabilities. As far as the social aspect is concerned, students without disabilities appeared to be positive and kindly minded to children with disabilities as well as willing to interact with them. Factors showing statistical significance with typically developing children's attitudes were gender, familiarity with disability within school and school classroom and the academic level of parents. On the other hand, class level at school, familiarity with disability outside of school and ethnicity did not seem to influence the attitudes of typically developing children towards peers with disabilities.

Keywords: Attitudes, Disability, Inclusion.

Εκτενής περίληψη

Οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ένα πεδίο που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία τριάντα και πλέον χρόνια. Η σύνδεση της στάσης με τη συμπεριφορά ενός ατόμου και η ανάδειξη της πρώτης ως προβλεπτικό παράγοντα της δεύτερης έχει δημιουργήσει νέους ερευνητικούς δρόμους. Στην Ελλάδα, ειδικά μετά το νόμο 3699/2008, όπου προβλέπεται η ένταξη του μεγαλύτερου μέρους των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις, παρατηρείται περιορισμένος αριθμός ερευνητικών εργασιών με θέμα τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των στάσεων των μαθητών της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού απέναντι στο σενάριο ενός φανταστικού συμμαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα πραγματοποιήθηκε και διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε συγκεκριμένους παράγοντες, που προκύπτουν από την μελέτη των πορισμάτων της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, και τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Οι παράγοντες αυτοί ήταν η τάξη φοίτησης, το φύλο, η εξοικείωση με την αναπηρία εντός και εκτός του σχολείου, η εθνικότητα, η εξοικείωση στην σχολική τάξη και το επίπεδο σπουδών των γονέων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 407 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε σχολεία της Βορείου Ελλάδας. Οι 196 μαθητές ήταν αγόρια ενώ οι 211 κορίτσια. Οι μαθητές της Ε΄ Δημοτικού ήταν συνολικά 212 ενώ της Στ΄ 195. Από το συνολικό δείγμα, το 81,9% (334) των μαθητών δήλωσε ότι γνωρίζει ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός σχολείου, ενώ 35,3% (144) απάντησε ότι υπάρχει μαθητής με αναπηρία στη σχολική τάξη.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα με το ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των στάσεων μαθητών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες του Hugh Gash (1994). Η παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την ελληνική έκδοση του εργαλείου επιβεβαίωσε τους παράγοντες που είχε διαμορφώσει ο δημιουργός για την αγγλική έκδοση. Συγκεκριμένα, διατηρήθηκε το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με το 46,8% της διακύμανσης και είναι οι εξής: i). Διαπροσωπική σχέση με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ii). Κοινωνικές

σχέσεις παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, iii). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολική επίδοση, iv). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολική ζωή.

Οι αναλύσεις των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έδειξαν θετικές στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς έναν φανταστικό συμμαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στο ενδεχόμενο δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης με τον καινούριο μαθητή και εμφανίστηκαν πρόθυμα να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις μαζί του καθώς και να τον εντάξουν στην παρέα τους. Αναφορικά με την σχολική επίδοση και τις δυνατότητες που θα έχει ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εξέφρασαν την άποψη ότι θα μπορεί να συμβαδίσει χωρίς πρόβλημα στα μαθήματα και τις δραστηριότητες του τμήματος. Σχετικά με τους παράγοντες που τέθηκαν προς μελέτη, το φύλο, από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, φάνηκε να είναι από τις παραμέτρους εκείνες που έχουν σχέση με τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα κορίτσια εμφάνισαν σε όλους τους παράγοντες θετικότερες στάσεις έναντι των αγοριών, υιοθετώντας με τον τρόπο αυτόν έναν περισσότερο «φροντιστικό» ρόλο. Το επίπεδο σπουδών των γονέων φαίνεται ότι έχει σχέση με τον παράγοντα των κοινωνικών σχέσεων καθώς παιδιά με γονείς που έχουν λάβει τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίστηκαν θετικότερα στην πιθανότητα να εντάξουν στην παρέα τους τον καινούριο συμμαθητή.

Το σημαντικότερο εύρημα αφορά τον παράγοντα της εξοικείωσης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με κάποιο άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι μαθητές που δήλωσαν ότι έχουν προηγούμενη εμπειρία παρουσιάστηκαν λιγότερο θετικοί συγκριτικά με όσους δεν είχαν. Η σημασία του συγκεκριμένου ευρήματος έγκειται στο να γίνει εμφανές ότι η συνύπαρξη και μόνο μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης δεν αρκεί ώστε να πραγματοποιηθεί ουσιαστικά η διαδικασία της ένταξης αλλά απαιτείται μια γενικότερη προσέγγιση και διαδικασία προσαρμογής και των δύο πληθυσμών.

Η τάξη φοίτησης δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως παράγοντας που σχετίζεται με τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Αντίστοιχα και η εθνικότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν φάνηκε να έχει σχέση με τις στάσεις τους προς τους συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ξεκινήσω τις ευχαριστίες μου, αρχικά, από την καθηγήτρια και επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας κυρία Βλάχου Αναστασία για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της σε όλη την πορεία μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας. Η υπομονή και η διάθεσή της έδρασαν ως κινητήριες δυνάμεις σε στιγμές που φάνηκε να χάνω την πίστη μου στο σκοπό που είχαμε θέσει. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον διευθυντή του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθηγητή κύριο Κλεφτάρα Γιώργο για τις συμβουλές του στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας. Στο σημείο αυτό οφείλω να αναφερθώ και στην πολύτιμη βοήθεια της κυρίας Καραγιάννη Παναγιώτας, επίκουρης καθηγήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, η οποία διεύρυνε τους πνευματικούς μου ορίζοντες σε σημαντικά ζητήματα του θεωρητικού μέρους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους που βοήθησαν σε πολλά βήματα της εργασίας καθώς και την οικογένειά μου για την στήριξη, ηθική και πρακτική, που μου παρέχει όλα αυτά τα χρόνια.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία έχει τεθεί σε διαπραγμάτευση από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Στα 100 και πλέον αυτά χρόνια χαρακτηρίστηκε από ένα πλήθος αντιλήψεων και προσεγγίσεων οι οποίες διαμορφώνονταν σύμφωνα με τις εκάστοτε οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα άρχισε να αμφισβητείται σε σημαντικό βαθμό το σύστημα εκπαίδευσης που διαχώριζε μαθητές με και χωρίς αναπηρία και προτάθηκε η ιδέα της ένταξης στο γενικό σχολείο (Vlachou, 2004). Σήμερα, οι περισσότερες βιομηχανικά αναπτυγμένες κοινωνίες είναι πιο δεκτικές στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και σε αντίθεση με παλαιότερες περιόδους τείνει να επικρατήσει η άποψη της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία ως προέκταση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών για όλους (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Στην περίπτωση της Ελλάδας, ειδικά μετά το νόμο 3699/2008, η εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται έχει θέσει ως στόχο, θεωρητικά, την ένταξη του μεγαλύτερου μέρους των μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Η νέα αυτή τάση στην Παιδαγωγική στηρίζεται στην προοπτική δημιουργίας ενός «σχολείου για όλους» όπου θα μπορούν να εκπαιδευτούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις γλωσσικές, νοητικές, σωματικές ή συναισθηματικές ικανότητές τους. Η επιτυχία, όμως, ενός τέτοιου εγχειρήματος στηρίζεται στις στάσεις που διαμορφώνουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι ίδιοι οι μαθητές προς τα άτομα με αναπηρία και την ένταξη αυτών στην γενική εκπαίδευση (Κόμπος, 1994).

Οι αλλαγές που δρομολογούνται από τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως φέρνουν σε καθημερινή επαφή παιδιά με και χωρίς αναπηρία στον χώρο του σχολείου. Η αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσά τους δημιουργεί, κατά συνέπεια, δύο ενδεχόμενα. Αφ'ενός, μπορεί να διευκολύνει τον περιορισμό των προκαταλήψεων και του στιγματισμού των παιδιών με αναπηρία, ωστόσο από την άλλη μπορεί να οδηγήσει σε περιθωριοποίηση και απομόνωσή τους στο σχολικό περιβάλλον (Avramidis, 2010). Οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που θα επηρεάσουν την εφαρμογή των διαδικασιών ένταξης. Η αποδοχή ή μη των παιδιών με αναπηρία από τους συμμαθητές τους είναι

ένα από τα σημεία στα οποία έχει επικεντρωθεί η επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια (Skar, 2010).

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν οι μαθητές της πέμπτης και της έκτης δημοτικού, επιλογή η οποία καθοδηγείται από την άποψη ότι το δημοτικό, και ιδιαίτερα οι τελευταίες τάξεις του, είναι το διάστημα μέσα στο οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν τις απόψεις τους σε σημαντικό βαθμό (Deal, 2003). Συμπληρωματικά, εξετάζεται το κατά πόσο οι στάσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο, η τάξη φοίτησης, η εξοικείωση με παιδιά με αναπηρία, η καταγωγή και το επίπεδο σπουδών των γονέων. Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, το θεωρητικό, το μεθοδολογικό, το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων και το κεφάλαιο της συζήτησης και των συμπερασμάτων.

Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνεται το θεωρητικό υπόβαθρο μέσα από την επισκόπηση της υπάρχουσας ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Σκοπός του πρώτου μέρους είναι να παρουσιάσει το γνωστικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε η παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αρχικά μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στην συνέχεια αναλύονται δύο από τα βασικότερα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, οι μεταξύ τους διαφορές καθώς και ο τρόπος με τον οποίο την αντιμετωπίζουν. Έπειτα ακολουθεί η εννοιολογική διασαφήνιση των όρων ενσωμάτωση, ένταξη και συμπερίληψη, όρων που συναντώνται συχνά στην βιβλιογραφία και των οποίων το νόημα πολλές φορές συγχέεται. Παράλληλα, παρουσιάζονται συνοπτικά τα οφέλη της ένταξης τόσο για τους μαθητές με, όσο και για τους μαθητές χωρίς αναπηρία. Τέλος, πραγματοποιείται μια οριοθέτηση της έννοιας της στάσης καθώς και της σύνδεσής της με την συμπεριφορά του ατόμου. Το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των πορισμάτων της επισκόπησης της βιβλιογραφίας αναφορικά με τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και περιλαμβάνει το δείγμα της παρούσας έρευνας, τη διαδικασία επιλογής του δείγματος καθώς επίσης και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Τέλος αναφέρεται η δομή, η πορεία και τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας όπως πραγματοποιήθηκαν.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο ζήτημα των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ως προς τους συνομηλίκους με

αναπηρία. Συμπληρωματικά γίνεται συσχέτιση των στάσεων αυτών με τους παράγοντες του φύλου, της τάξης φοίτησης, της εξοικείωσης με την αναπηρία, της καταγωγής και το ακαδημαϊκού επιπέδου των γονέων.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα της συζήτησης και των συμπερασμάτων όπου γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων και αντιπαραβολή αυτών με τα πορίσματα των ερευνών της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Παράλληλα, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας καθώς και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Περιεχόμενα

Σύντομη περίληψη.....	iii
Abstract.....	iv
Εκτενής περίληψη.....	v
Ευχαριστίες.....	vii
Εισαγωγή.....	viii

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο Στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ως προς τους μαθητές με αναπηρία

1.1 Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ευρώπη έως σήμερα.....	1
1.1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας.....	3
1.1.2 Ενσωμάτωση, ένταξη, συμπερίληψη-εννοιολογική οριοθέτηση.....	8
1.2 Στάση και συμπεριφορά.....	14
1.3 Στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία και οι παράγοντες που τις διαμορφώνουν.....	18
1.3.1 Το είδος της αναπηρίας.....	20
1.3.2 Το φύλο.....	22
1.3.3 Η προηγούμενη εμπειρία.....	23
1.3.4 Η δομή παροχής Ειδικής Αγωγής.....	25
1.3.5 Η καταγωγή.....	26
1.3.6 Η ηλικία.....	28
1.4 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικές υποθέσεις.....	30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Μεθοδολογία

2.1 Δείγμα.....	31
2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	32
2.3 Ερευνητική διαδικασία.....	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Αποτελέσματα

3.1 Παραγοντική ανάλυση εργαλείου.....	36
--	----

3.2 Η τάξη φοίτησης.....	39
3.3 Το φύλο.....	40
3.4 Η εξοικείωση με την αναπηρία εκτός σχολείου.....	42
3.5 Η εξοικείωση με την αναπηρία εντός σχολείου.....	43
3.6 Η εξοικείωση με την αναπηρία στην σχολική αίθουσα.....	44
3.7 Η εθνικότητα.....	46
3.8 Το επίπεδο σπουδών των γονέων.....	46
3.9 Προβλεπτικοί παράγοντες της δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης με συμμαθητή που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	49
3.10 Προβλεπτικοί παράγοντες της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων με κάποιον συμμαθητή που έχει νοητική αναπηρία.....	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο Συζήτηση

4.1 Οι στάσεις προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.....	52
4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.....	54
4.3 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο Βιβλιογραφία

5.1 Ελληνόγλωσση.....	59
5.2 Ξενόγλωσση.....	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	67
Παράρτημα Β: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου.....	70

Κεφάλαιο 1^ο

Στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ως προς τους μαθητές με αναπηρία

1.1 Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ευρώπη έως σήμερα.

Η συστηματική ενασχόληση με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στις ευρωπαϊκές χώρες έχει ξεκινήσει επί της ουσίας από τις πρώτες δεκαετίες του 18^{ου} αιώνα. Οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν στις διάφορες περιοχές της Ευρώπης ανά τους αιώνες είχαν σημαντική επίδραση στην προσέγγιση και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνταν η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, με αποτέλεσμα να διαφέρει σημαντικά τόσο γεωγραφικά όσο και χρονολογικά. Εξαιτίας του γεγονότος αυτού τα σχολεία που ιδρύθηκαν αρχικά λειτουργούσαν κατά κύριο λόγο ως άσυλα με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται συχνά μέθοδοι τις οποίες η επιστημονική κοινότητα σήμερα θα έβρισκε άκρως αντιπαιδαγωγικές. Ακόμα και τον 19^ο αιώνα, κατά τον οποίο την μέριμνα για τα άτομα με αναπηρία είχαν αναλάβει η εκκλησία και οι φιλανθρωπικές οργανώσεις, δινόταν κατά κύριο λόγο βαρύτητα στην προστασία και όχι στην εκπαίδευσή τους (Karagiannis et al., 1996). Από την στιγμή όμως που καθιερώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση, τα γνωστικά ελλείμματα των παιδιών με αναπηρία άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους με αποτέλεσμα την δημιουργία των πρώτων ειδικών τάξεων ή σχολείων στις οποίες στέλνονταν όσοι δεν μπορούσαν να συμβαδίσουν με την τυπική εκπαίδευση (Τζουριάδου, 2000). Ο διαχωρισμός αυτός οδήγησε στην καθιέρωση ενός συστήματος ξεχωριστής εκπαίδευσης που προωθούσε την απομόνωση των ατόμων με αναπηρία. Με το ζήτημα της περιθωριοποίησης των ατόμων με αναπηρία ασχολήθηκαν τα κινήματα που είχαν στόχο να καταπολεμήσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις προς τις αδύναμες κοινωνικές ομάδες.

Η εμφάνιση των κινήματων που στρέφονταν κατά των διακρίσεων και του στιγματισμού στις αρχές του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα, αποτέλεσαν την αφορμή ώστε να έρθει και πάλι στο επίκεντρο η έννοια της «αναπηρίας» (Saleh, 1997).

Ωστόσο σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία οι ουσιαστικές αλλαγές ξεκίνησαν μετά τη δεκαετία του '80 όταν και τα άτομα με αναπηρία έπαψαν να αντιμετωπίζονται ως «άρρωστα» αλλά ως άτομα με προσωπικότητα. Την εξέλιξη αυτή δρομολόγησαν τρία σημαντικά γεγονότα της περιόδου, η έκθεση Warnock (1978), οι διακηρύξεις του Ο.Η.Ε για τα δικαιώματα των παιδιών (1989) και η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994). Τα κείμενα που αναφέρθηκαν έγιναν αποδεκτά και ενσωματώθηκαν στη νομοθεσία των περισσότερων κρατών της Ευρώπης με αποτέλεσμα το ζήτημα της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση να διαδοθεί στην Ευρώπη αλλά και σε όλες τις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες του κόσμου. Η εξέλιξη αυτή οδήγησε στο να μετουσιωθεί η μέριμνα για τα άτομα με αναπηρία σε ζήτημα κυρίως κοινωνικό-εκπαιδευτικό παρά ιατρικό (Ζώνιου-Σιδέρη 1998).

Ο διαχωρισμός των μαθητών με αναπηρία από τα γενικά και η φοίτησή τους σε ειδικά σχολεία και τάξεις θεωρήθηκε κατά το παρελθόν προϋπόθεση για την αποκατάσταση της αναπηρίας. Ωστόσο η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών αμφισβητήθηκε καθώς οι μαθητές δεν σημείωναν σημαντική πρόοδο (Σούλης, 2002). Η ευαισθητοποίηση πάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες ξεκίνησε από τις κινητοποιήσεις των γονέων τους, τις οποίες υποστήριζαν και ερευνητές που ασχολήθηκαν με την ειδική αγωγή και πρότειναν την από κοινού εκπαίδευση όλων των μαθητών (Karagiannis et al., 1996). Η αναπροσαρμογή της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία και της ειδικής αγωγής είχε ως αποτέλεσμα την μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης (Τάφα, 1997). Σε θεωρητικό επίπεδο λοιπόν, η ειδική αγωγή τοποθετείται στο παρασκήνιο και την θέση της έρχεται να πάρει η «παιδαγωγική της ένταξης». Η παιδαγωγική της ένταξης θεωρείται εξέλιξη της ειδικής αγωγής και αποσκοπεί στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες μέσα στη γενική εκπαίδευση (Σούλης, 2002). Η νεότερη τάση, η οποία από κάποιους ερευνητές έχει οριστεί ως «συνεκπαίδευση» και από άλλους ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», θέτει ως σημαντική προϋπόθεση την κοινή παρουσία μαθητών με και χωρίς αναπηρία στην σχολική τάξη. Ταυτόχρονα, θέτει την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ως ζήτημα του γενικού σχολείου (Τάφα, 1997).

Ο αριθμός των ερευνητών που υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία σε ειδικές τάξεις προωθεί τις διακρίσεις και την απομόνωση έχει αυξηθεί στις μέρες μας (Lindstrand, 2007). Παράλληλα, υποστηρίζεται η δημιουργία «ενός

σχολείου για όλα τα παιδιά της γειτονιάς, όπου θα γίνεται αποδεκτός κάθε μαθητής ανεξάρτητα από την κατάστασή του και χωρίς κριτήρια» (Barton, 2000). Σημαντικές αλλαγές όμως φαίνεται να εμφανίζονται και στην σχέση ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης. Κατά το παρελθόν, η ειδική αγωγή ήταν συνδεδεμένη αποκλειστικά με το ειδικό σχολείο και αφορούσε «κάθε τι που έχει σχέση με παιδιά τα οποία έχουν σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές ή συναισθηματικές δυσκολίες και πρέπει να εκπαιδευτούν με ορισμένο τρόπο και σε ορισμένα ιδρύματα» (Saleh, 1997). Σύμφωνα με τον νεότερο ορισμό, ο οποίος έχει γίνει αποδεκτός από τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η ειδική αγωγή αποτελεί ένα σύνολο ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Γίνεται σαφές, επομένως, ότι τόσο η προοπτική της ένταξης όσο και της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία είναι αποτελέσματα της επίδρασης διαφόρων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές ερμηνείες, κυρίαρχες αντιλήψεις και προσεγγίσεις που λαμβάνει η έννοια της αναπηρίας σε κάθε περίοδο αλλά και με τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της περιόδου (Καραγιάννη, 2009). Για τον λόγο αυτό η εξέλιξη από την ιδρυματοποίηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις αρχές του 18^{ου} αιώνα, έως την προοπτική της συνεκπαίδευσής τους με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, τα τελευταία χρόνια, δεν έγινε με γραμμική πορεία. Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η νοηματοδότηση της αναπηρίας καθορίζει και το πώς θα αντιμετωπιστούν τα άτομα με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Κρίνεται, λοιπόν, σημαντικό να γίνει αναφορά στις βασικές εννοιολογικές προσεγγίσεις και στις επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

1.1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας

Σύμφωνα με μία από τις πρώτες αναφορές του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (1980), ως «αναπηρία» ορίζεται η απώλεια ή μείωση της λειτουργικής ικανότητας ή της ικανότητας άσκησης μιας δραστηριότητας λόγω βλάβης. Σύμφωνα με την νεότερη προσέγγιση του όρου (2012), ως «αναπηρία» ορίζεται ένα σύνθετο φαινόμενο που αντικατοπτρίζει την αλληλεπίδραση χαρακτηριστικών του σώματος

ενός ατόμου και χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία ζει. Αντίστοιχα και ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) στην Διακήρυξη για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (2006), αναγνωρίζει ως τέτοια όσα έχουν μακροχρόνιες σωματικές, ψυχικές, διανοητικές ή αισθητηριακές βλάβες που σε αλληλεπίδραση με άλλα εμπόδια δύνανται να παρακωλύσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ισότιμη βάση με τους άλλους (άρθρο 1). Ο χώρος της ειδικής αγωγής ωστόσο έχει απασχοληθεί κατά καιρούς από πληθώρα ορισμών και προσεγγίσεων για την αναπηρία. Το ζήτημα αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η αναπηρία είναι μια έννοια που διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες, θεωρητικά μοντέλα και ιδεολογικές θεωρήσεις.

Από διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα επομένως προέρχονται διαφορετικοί ορισμοί καθώς και διαφορετικά είδη παρεμβάσεων και υποστήριξης για τα άτομα με αναπηρία (Smart, 2001). Τα βασικότερα μοντέλα τα οποία έχουν έρθει πολλές φορές σε αντιπαράθεση είναι, ακολουθώντας την διάκριση των Pagg & Butler (1999), το «ιατρικό» και το «κοινωνικό» μοντέλο. Το ιατρικό μοντέλο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως πρόβλημα του ίδιου του ατόμου ενώ το κοινωνικό ως κοινωνική κατασκευή. Συμπληρωματικά, οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου προωθούν την άποψη ότι η από κοινού εκπαίδευση των ανάπηρων και μη παιδιών μπορεί να βοηθήσει την αλλαγή της στάσης της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία.

Το ιατρικό μοντέλο, το οποίο ξεκίνησε να επηρεάζει την ειδική αγωγή από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως την δεκαετία του '60 είναι εκείνο που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως μια παρέκκλιση από το φυσιολογικό και μια «προσωπική τραγωδία» του ατόμου. Η θεωρία της «προσωπικής τραγωδίας» σύμφωνα με τον Oliver (2009), επισκίασε το σύνολο των μελετών για την αναπηρία και συνέβαλε στη διατήρηση των κοινωνικών δομών που συνηγορούν στη διόγκωση των κοινωνικών προβλημάτων των αναπήρων. Το άτομο προσδιορίζεται από την αναπηρία και στερείται κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας (Καραγιάννη, 2009). Για τον λόγο αυτό, δίνεται βαρύτητα κατά κύριο λόγο στην ιατρική παρέμβαση ώστε να θεραπευτεί το παρεκκλίνον μέρος είτε του σώματος είτε του πνεύματος (Oliver, 1996). Το επίκεντρο τοποθετείται στις βιοχημικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο σώμα και οι οποίες θεωρούνται υπεύθυνες για κάθε ασθένεια και αναπηρία (Marks, 1999). Η αναπηρία προσεγγίζεται ως μια αντικειμενική πραγματικότητα και ως πρόβλημα του ατόμου, επομένως είναι το άτομο και μόνο το οποίο χρήζει ιατρικής φροντίδας, αποκατάστασης και ομαλοποίησης. Η αντιμετώπιση της αναπηρίας θα οδηγήσει είτε

σε θεραπεία είτε σε προσαρμογή του ατόμου και αλλαγή της συμπεριφοράς του σύμφωνα με τα πρότυπα αυτού που θεωρείται «φυσιολογικό» (Oliver, 2009). Με τον τρόπο αυτό δίνεται έμφαση στην κατηγοριοποίηση της αναπηρίας, γεγονός που συχνά λειτουργεί ως αρνητική ετικετοποίηση. Η έννοια της αναπηρίας θεωρείται, επομένως, συνώνυμη με την «ασθένεια» στη βάση της σωματικής δυσλειτουργίας και η περιγραφή της πραγματοποιείται μόνο με όρους φυσιολογίας και ενδογενών ελαττωμάτων (Reed & Watson, 1994). Η παρέμβαση που προτείνεται στην περίπτωση του ιατρικού μοντέλου συχνά περιλαμβάνει φαρμακευτική αγωγή, εισαγωγή σε κέντρα αποκατάστασης, παροχή ειδικής αγωγής και ψυχοθεραπείας.

Η προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου έχει θέσει την τεχνολογία και την έρευνα στην υπηρεσία της ειδικής αγωγής, γεγονός ιδιαίτερης σημασίας καθώς παραγκώνισε την προσκόλληση σε δεισιδαιμονίες και προλήψεις σύμφωνα με τις οποίες η αναπηρία είχε τις ρίζες της σε κάποιο αμάρτημα (Reiter, 2000). Ωστόσο το ιατρικό μοντέλο έχει δεχτεί και κριτικές σε δύο παραμέτρους κυρίως. Αρχικά, αναφορικά με την ιατρικοποίηση της αναπηρίας η οποία έθεσε τους γιατρούς ως τους «ειδικούς» να αναλάβουν την διάγνωση και θεραπεία περιορίζοντας σημαντικά το ρόλο εκπαιδευτικών και γονέων ενώ αποδυνάμωσε και τους ανθρώπους με αναπηρία στερώντας τους την συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για την «θεραπεία» αλλά και εν γένει για τη ζωή τους και την ποιότητα αυτής (Chewning & Sleath, 1996). Ταυτόχρονα, η διαρκής μεταχείρισή τους, από το ιατρικό προσωπικό, ως παθητικά αντικείμενα οδήγησε σταδιακά στην καλλιέργεια ενός αισθήματος εξάρτησης εντείνοντας την αποδυνάμωσή τους.

Η δεύτερη παράμετρος του ιατρικού μοντέλου που δέχτηκε κριτική αφορά το γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή δεν λαμβάνει υπ' όψιν την επίδραση του περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της αναπηρίας. Από την στιγμή που η αναπηρία θεωρείται προσωπικό πρόβλημα του ατόμου, παραγνωρίζεται η σημασία των κοινωνικών παραγόντων που την επηρεάζουν. Άμεσο αποτέλεσμα αυτού είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η αναπηρία. Εφόσον το πρόβλημα βρίσκεται αποκλειστικά στο άτομο, η ευθύνη έγκειται στο ίδιο να προσαρμοστεί, καλύπτοντας τις ανεπάρκειές του ώστε να γίνει αποδεκτό σε μια κοινωνία «υγιών» (Keil et al., 2006). Υπό την οπτική της ταύτισης της σωματικής δυσλειτουργίας με την ανικανότητα για πολιτική και κοινωνική δράση η κοινωνική μειονεξία νομιμοποιείται και εκλαμβάνεται από την κοινωνία ως κάτι φυσιολογικό και αναμενόμενο (Oliver, 2009). Η ειδική αγωγή επομένως παρέχεται με τη μορφή θεραπείας με στόχο την

αποκατάσταση, ενώ οι εξωτερικοί κοινωνικοί, οικονομικοί, εκπαιδευτικοί, πολιτικοί, θεσμικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που θέτουν το άτομο με ειδικές ανάγκες σε μειονεκτική θέση και συμβάλλουν στην κατασκευή της αναπηρίας παραμένουν. Αναφορικά με την εκπαίδευση, το ιατρικό μοντέλο τονίζοντας την ανεπάρκεια διαχωρίζει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με την γενική εκπαίδευση (Norwich, 2000).

Το κοινωνικό μοντέλο από την άλλη, το οποίο αναδύθηκε ως κριτικό ρεύμα προς το ιατρικό από το 1980 και έπειτα, αντιλαμβάνεται τα εμπόδια που τίθενται στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία από την κοινωνία ως μέρη του τρόπου με τον οποίο έχει αυτή διαμορφωθεί (Parr & Butler 1999). Στην περίπτωση του κοινωνικού μοντέλου δηλαδή, το επίκεντρο της προσοχής αίρεται από το άτομο και το πρόβλημα και στρέφεται στην προδιάθεση του ατόμου δίνοντας έμφαση αποκλειστικά στις δυνατότητες που έχει (Hedlund, 2009). Το κοινωνικό μοντέλο δέχεται την ύπαρξη δυσλειτουργίας, ωστόσο δίνει έμφαση στη μείωση των εμποδίων πρόσβασης και συμμετοχής του ατόμου σε όλες τις πτυχές του κοινωνικού βίου. Ο όρος αναπηρία διαχωρίζεται από τον γενικότερο όρο «βλάβη» που έχει καθιερωθεί να χρησιμοποιείται στην κοινωνία και ο οποίος αναφέρεται σε κάθε παρέκκλιση από την σωματική ή πνευματική δομή που θεωρείται από την κοινωνία ως φυσιολογική. Ταυτόχρονα διαχωρίζεται και από την «μειονεξία» η οποία υποδηλώνει το αποτέλεσμα της βλάβης ή της αναπηρίας. Η μειονεξία αναφέρεται στην αδυναμία του ατόμου να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα η οποία από την κοινωνία θεωρείται φυσιολογική και επομένως συνδέεται με τις διαμορφωμένες κοινωνικές αντιλήψεις για την αναπηρία. Είναι επί της ουσίας έννοιες κοινωνικά κατασκευασμένες αφού διαμορφώνονται και νοηματοδοτούνται από τις νόρμες και την κυρίαρχη κουλτούρα με την οποία γαλουχούνται τα μέλη της από μικρή ηλικία (Nikolaiaizi et al., 2005). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο τα εμπόδια και οι περιορισμοί που συναντούν τα άτομα με αναπηρία είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας της κοινωνίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Πρόκειται δηλαδή για μια κοινωνία διαμορφωμένη και προσαρμοσμένη, τόσο υλικά όσο και θεσμικά, στις ανάγκες των ατόμων τυπικής ανάπτυξης μέσα στην οποία καλούνται να προσαρμοστούν τα άτομα με αναπηρία. Μια παραστατική απεικόνιση της αντίθετης πραγματικότητας θα ήταν να υπάρχει μια κοινωνία η οποία να έχει δημιουργηθεί αποκλειστικά από και για άτομα με κινητική αναπηρία. Στην περίπτωση αυτή τα σπίτια και οι κοινόχρηστοι χώροι θα είχαν μικρότερους, σε ύψος, χώρους, χαμηλότερες πόρτες κ.ο.κ. Θα ήταν επομένως

εξαιρετικά δύσκολο για τα άτομα χωρίς κινητική αναπηρία να προσαρμοστούν και να ζουν σε αυτές τις συνθήκες (Burchardt, 2004). Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η αναπηρία αποτελεί κατά κύριο λόγο ζήτημα κοινωνικό και όχι ατομικό (Oliver, 1990). Για τον λόγο αυτό η ένταξη θεωρείται σημαντική καθώς με την εφαρμογή της θα αλλάξει η κοινωνική οργάνωση και οι αλληλεπιδράσεις που αυτή ορίζει, μειώνοντας τα προβλήματα των παιδιών και γενικότερα των ατόμων με αναπηρία (Marks, 1999). Είναι χαρακτηριστικό ότι η εξαίρεση των παιδιών με αναπηρία από την παρέα των συνομηλίκων είναι κάποιες φορές αποτέλεσμα των στάσεων της κοινωνίας γενικά προς την αναπηρία (Skar, 2010).

Ωστόσο και το κοινωνικό μοντέλο έχει δεχτεί έντονη κριτική καθώς, όπως υποστηρίζεται, έχει και αυτό τους περιορισμούς του. Αρχικά, έχει κατακριθεί για τον ίδιο λόγο που κατέκρινε το ιατρικό μοντέλο, για το ότι επικεντρώνεται σε μια μόνο πτυχή της αναπηρίας. Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για την κοινωνική πλευρά της αναπηρίας. Το κοινωνικό μοντέλο δηλαδή κατακρίνεται ως προς το ότι αντιμετωπίζει με καχυποψία οποιαδήποτε αλλαγή στο ίδιο το άτομο με αναπηρία εμποδίζοντας την βελτίωση μέσω της μάθησης. Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι δεν δίνει σημασία στην αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος η οποία σε συνδυασμό με την κοινωνική αναμόρφωση θα μπορούσε να έχει σημαντικά οφέλη (Coles & Zsargo, 1998).

Οι διαφορές ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου στον ορισμό της αναπηρίας απεικονίζονται συνοπτικά και στον παρακάτω πίνακα που δίνεται από τις Βλάχου, Διδασκάλου και Παπανάνου (2012).

Ιατρικό Μοντέλο	Κοινωνικό Μοντέλο
Προσωπική τραγωδία	Κοινωνική καταπίεση
Προσωπικό πρόβλημα	Κοινωνικό πρόβλημα
Ατομική μεταχείριση	Κοινωνική δράση
Ιατρικοποίηση	Αυτοβοήθεια
Εξειδίκευση (από μη ανάπηρα άτομα)	Εμπειρία/Πείρα (από τα άτομα με αναπηρία)
Προσαρμογή	Επιβεβαίωση
Ατομική ταυτότητα	Συλλογική ταυτότητα

Πηγή: Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική, 2012 (σ.73, πίνακας 1)

Οι δύο προσεγγίσεις της αναπηρίας που αναφέρθηκαν έχουν τις προεκτάσεις τους και στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση των παιδιών με

αναπηρία. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα μέχρι και σήμερα έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι όροι για το ζήτημα της φοίτησης και εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, καθένας από τους οποίους είχε μια ξεχωριστή σημασία. Παραδείγματος χάριν, όροι όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συμπερίληψη» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» συναντώνται συχνά στην βιβλιογραφία. Πρόκειται για όρους οι οποίοι συχνά συγχέονται και θεωρούνται συνώνυμοι, γεγονός το οποίο δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα. Παρά τις γενικότερες ομοιότητες που παρουσιάζουν μεταξύ τους, εννοιολογικά διαφέρουν σε αρκετά σημεία. Είναι επομένως σημαντικό να διασαφηνιστούν οι μεταξύ τους διαφορές καθώς καθορίζονται από ετερογενή ιδεολογικά κινήματα και επομένως αναφέρονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία.

1.1.2 Ενσωμάτωση, ένταξη, συμπερίληψη-εννοιολογική οριοθέτηση.

Οι όροι ενσωμάτωση, ένταξη και συμπερίληψη έχουν χρησιμοποιηθεί σε σημαντικό μέρος της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας ως ταυτόσημοι. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο ότι προέκυψαν ως απάντηση στην ιδρυματοποίηση που πρότεινε τον διαχωρισμό των παιδιών με αναπηρία από τα γενικά σχολεία και τον εγκλεισμό τους σε άλλες μονάδες. Ωστόσο ο κάθε όρος έχει τις ρίζες του σε διαφορετικές χρονολογικές περιόδους και έχει τις αρχές του σε διαφορετικά φιλοσοφικά ρεύματα και κινήματα. Προτείνεται επομένως ο ορισμός τους σε ξεχωριστές βάσεις καθώς αντικατοπτρίζουν επί της ουσίας και διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία.

Ξεκινώντας με χρονολογική σειρά εμφάνισης, ο όρος «ενσωμάτωση» αναφέρεται στην *«μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου προς μια ολότητα»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση αυτό σημαίνει να τοποθετηθούν τα παιδιά με αναπηρία στις γενικές τάξεις. Στην πρακτική αυτή όμως, η οποία ξεκίνησε να εφαρμόζεται, με νομοθετική ρύθμιση, από την δεκαετία του '60, η ατομική ταυτότητα και οι ιδιαιτερότητες του ατόμου αφομοιώνονται από αυτές της ομάδας συνολικά. Ταυτόχρονα οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας όπου γίνεται ενσωμάτωση δεν στηρίζονται στην παροχή βοήθειας, αλλά αντίθετα ενέχουν τον κίνδυνο

περιθωριοποίησης και απομόνωσης, σε περίπτωση μη συμμόρφωσης με την ταυτότητα της ομάδας. Το ζητούμενο δηλαδή από το παιδί με αναπηρία είναι να καταφέρει να συμβαδίσει και να λειτουργήσει όπως τα υπόλοιπα.

Σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη, η ενσωμάτωση ορίζεται ως *«ένωση που επιφέρει είτε αλλοίωση χαρακτηριστικών και εναρμόνιση είτε υποταγή»*. Συνώνυμο της ενσωμάτωσης επομένως θα μπορούσε να θεωρηθεί η αφομοίωση. Η ενσωμάτωση για το παιδί με αναπηρία λειτουργεί ως μια διαδικασία στην οποία καλείται να αποδεχτεί τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία εντάσσεται από την στιγμή που αυτή θεωρείται ανώτερη από την δική του (Σούλης, 2002). Υπό την οπτική αυτή η ενσωμάτωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι έχει ρίζες στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας.

Από την άλλη, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τον Μπαμπινιώτη (1998) ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στην *«σκοπίμη τοποθέτηση προσώπου σε ένα σύνολο ώστε να αποτελεί οργανικό μέλος του»* (Μπαμπινιώτης, 1998). Ένας ακόμη ορισμός για την ένταξη την περιγράφει ως τη *«τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Η προσέγγιση αυτή δεν περιορίζεται απλά στην τοποθέτηση του παιδιού με αναπηρία στο σύνολο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης αλλά και το αντίστροφο. Υποδηλώνει δηλαδή ότι κάθε παιδί με ή χωρίς αναπηρία διατηρεί όλα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του που το κάνουν μοναδικό. Ο σεβασμός των διαφορετικών χαρακτηριστικών του καθενός και η αλληλεγγύη καθοδηγούν την συνύπαρξη αυτή. Με την ένταξη, δημιουργείται ένα νέο σύστημα αλληλεπίδρασης που οδηγεί, σύμφωνα με το Σούλη (2002), στη διαμόρφωση ενός νέου κοινού πολιτισμού.

Ο όρος «ένταξη» όμως δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στο ζήτημα της αναπηρίας αλλά αποτελεί ένα γενικότερο φιλοσοφικό ρεύμα που επιχειρεί να αντιπαρατεθεί σε όλα τα στερεότυπα που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης (Carrington, 1998). Κατακρίνει τις διακρίσεις ανάλογα με την αναπηρία, το φύλο ή την εθνότητα και ζητά πλήρη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη γενική εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στις διαφορές και όχι στην εξομοίωση (Vislie, 2003). Το παιδαγωγικό υπόβαθρο της ένταξης επιδιώκει την ριζική αλλαγή του γενικού σχολείου από τον πυρήνα του που δεν είναι άλλος από το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζει. Η έννοια της ένταξης και το υπόβαθρό της έκανε την εμφάνισή της την περίοδο που εμφανίστηκε και το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας.

Η ουσιαστική, επομένως, διαφορά ανάμεσα σε ενσωμάτωση και ένταξη βρίσκεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα που αποτελούν την υπάρχουσα ομάδα και στα νέα (Ralli et al., 2011). Παράλληλα, η διατήρηση ή μη της ταυτότητας και των χαρακτηριστικών των καινούριων ατόμων αποτελεί άλλη μια ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους. Με την οπτική της ένταξης και της συμπερίληψης, που θα αναφερθεί παρακάτω, κάθε μέλος της ομάδας διατηρεί την ταυτότητα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του αλληλεπιδρώντας διαρκώς με τα υπόλοιπα μέλη.

Οι όροι που αναφέρθηκαν έχουν αντικατασταθεί τα τελευταία χρόνια από τον όρο «συμπερίληψη» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση», ο οποίος θα μπορούσε ενδεχομένως να θεωρηθεί εξέλιξη τους (Ζησιμόπουλος, 2011). Ο όρος αυτός, που συναντάται στην βιβλιογραφία, όπως και ο όρος «ένταξη», ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού», αναφέρεται στην εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές και στην οποία λαμβάνονται υπ' όψιν οι ανάγκες και η διαφορετικότητα του καθενός (Υφαντή & Ξενογιάννη, 2004). Αναφέρεται, δηλαδή, σε μια συνεχή προσπάθεια να αρθούν οι αποκλεισμοί ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τους περιορισμούς που έχουν, να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση όμως, όπως και η ένταξη, είναι ένα εγχείρημα το οποίο συναντά σημαντικά εμπόδια και για το οποίο είναι απαραίτητος ο μετασχηματισμός πολλών παραμέτρων όπως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, οι τεχνικές διδασκαλίας, οι στάσεις και οι αντιλήψεις δασκάλων και γονέων, έτσι ώστε να υπάρξει ριζική αναδιαμόρφωση τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας γενικότερα μακροπρόθεσμα (Nunan et al., 2000). Εξίσου σημαντικό παράγοντα αποτελεί φυσικά και η στάση των παιδιών προς τους συνομηλίκους με αναπηρίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να γίνονται συχνές μετρήσεις των στάσεων των παιδιών ώστε να υπάρχουν πάντα επικαιροποιημένα στοιχεία.

Στις μέρες μας οι όροι ένταξη, συμπερίληψη και συμπεριληπτική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα και έχουν ξεφύγει από την στενή σημασιολογική τους σύνδεση με το σχολείο. Εκτός αυτού, αναφέρονται και στην αποδοχή μιας θέσης από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων σε μια ομάδα με διαφορετικά βιολογικά, κοινωνικά ή άλλα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά το σχολείο, η ένταξη αναφέρεται στην εγγραφή και φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες (σωματικές αναπηρίες, νοητική καθυστέρηση ή προβλήματα συμπεριφοράς), στις τάξεις του

κοινού σχολείου (Κόμπος, 1994). Η ένταξη στο σχολείο δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο προς τη δημιουργία ενός καλύτερου και ποιοτικά πιο αναβαθμισμένου σχολείου. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η σχολική ένταξη των μαθητών με αναπηρία αποτελεί προστάδιο και προϋπόθεση για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία καθώς *«τα παιδιά που αναπτύσσονται απομονωμένα σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο μπορεί να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερη δυσκολία να προσαρμοστούν στην κοινωνία καθώς θα έχουν επωμιστεί και την ετικέτα του περιθωριακού»* (Χατήρα, 2000). Δεν θα πρέπει να αγνοείται και το γεγονός ότι η σχολική τάξη αποτελεί μικρογραφία της μετέπειτα κοινωνίας, επομένως η κοινωνικοποίηση και η συνύπαρξη όλων των μελών της θα πρέπει να ξεκινάει από μικρή ηλικία (Holt, 2004).

Η σχολική ένταξη αναφέρεται στην διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές με το να αναθεωρεί την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος (Ainscow, 2004). Ο ρόλος του σχολείου έγκειται στο να εκπαιδεύει όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, λαμβάνοντας πάντα υπ' όψιν τις ιδιαίτερες δεξιότητες του κάθε παιδιού, έτσι ώστε να προάγει την πολύπλευρη ανάπτυξη του, μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική. Βέβαια, η εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης προϋποθέτει τον περιορισμό των εμποδίων και των προκαταλήψεων απέναντι στην αναπηρία, καθώς και την αύξηση της συμμετοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην πολιτιστική ζωή και τις δραστηριότητες του σχολείου (Booth et al, 2000). Παράλληλα, βασική συνισταμένη των ερευνών που ασχολήθηκαν με την «μεθοδολογία» της επιτυχημένης ένταξης είναι η σημασία που έχει η διαμόρφωση ενός αποδοτικού προγράμματος παρέμβασης στην σχολική τάξη (Kreimeyer et al, 2000). Επομένως ο όρος ένταξη ξεφεύγει πλέον από τα όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας και αποκτά κοινωνικό νόημα και μήνυμα, αφού εμπεριέχει την ιδεολογία μιας «κοινωνίας για όλους».

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αναφορά στα πολύπλευρα οφέλη που έχει η ένταξη στα γενικά σχολεία για τα παιδιά με αναπηρία. Οφέλη που καλύπτουν όλο το φάσμα της ανάπτυξης ενός ανήλικου ατόμου, το κοινωνικό, το γνωστικό και το συναισθηματικό. Έρευνες οι οποίες επικεντρώθηκαν στην μελέτη των συγκεκριμένων παραμέτρων της ένταξης είχαν πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στην αλληλεπίδραση που είχαν με τους συμμαθητές τους τόσο στο διάλειμμα όσο και κατά την διάρκεια του μαθήματος, σε ομαδικές εργασίες που ανατέθηκαν από τον δάσκαλο (Kreimeyer et al, 2000). Είναι ευρέως διαδεδομένη η

άποψη, και έχει αποδειχτεί και εμπειρικά, ότι οι περισσότερες πιθανότητες να δημιουργηθούν φιλίες ανάμεσα σε παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης προκύπτουν σε περιβάλλοντα με ενταξιακό χαρακτήρα (Bunch & Valeo, 2004). Αντικείμενο σύγκρισης έχει γίνει και ο αριθμός κοινωνικών επαφών των παιδιών με αναπηρία στις γενικές και ειδικές τάξεις. Εξετάστηκε δηλαδή το πλήθος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που σημείωσαν όταν βρίσκονταν σε τμήματα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε τμήματα χωρίς. Από τις συγκρίσεις αυτές διαπιστώθηκε ότι στις περιπτώσεις όπου όλοι οι μαθητές είχαν κάποια αναπηρία, οι πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση ήταν συχνότερες. Ωστόσο, συγκρινόμενες σε ένα ποιοτικό επίπεδο, οι πρωτοβουλίες αλληλεπίδρασης στα τμήματα γενικής τάξης είχαν υψηλότερα ποσοστά ανταπόκρισης και διάρκειας απ' ότι στις άλλες (LeRoy, Simpson, 1996). Το γεγονός αυτό, πέρα από το προφανές όφελος της διεύρυνσης του κοινωνικού δικτύου, ενίσχυσε σημαντικά την αυτοπεποίθηση των παιδιών με αναπηρία καθώς έβλεπαν ότι γίνονται αποδεκτά από τον πληθυσμό που μέχρι τότε παρατηρούσαν από απόσταση. Τα οφέλη στον κοινωνικό τομέα για τους μαθητές με αναπηρία έχουν επιβεβαιωθεί επανειλημμένα και από άλλες μελέτες (Wendelborg, 2011). Μια από τις βασικές ενστάσεις όσων κατέκριναν την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τοποθέτησης των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις αφορούσε το ενδεχόμενο να υπάρξουν φαινόμενα εκφοβισμού και κακοποίησής τους από τους υπόλοιπους μαθητές. Όπως έχει αποδειχτεί όμως και ερευνητικά, πλέον, οι περιπτώσεις κακοποίησης μειώθηκαν σημαντικά μετά την ένταξη στις γενικές τάξεις (Bunch & Valeo, 2004).

Σε ό,τι αφορά τα οφέλη στο γνωστική-μαθησιακή παράμετρο της ένταξης, η παρουσία των παιδιών με αναπηρία στην γενική τάξη συνδυάστηκε με διατήρηση της επίδοσής τους στα ίδια επίπεδα όπως και στα τμήματα που ανήκαν προηγουμένως (Kreimeyer et al, 2000). Η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων στο πεδίο αυτό έχει ορισμένες δυσκολίες λόγω της φύσης της κάθε αναπηρίας και των περιορισμών που αυτή περιλαμβάνει. Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι γενικές τάξεις προσφέρουν μια ευρύτερη γκάμα ευκαιριών προς τους μαθητές με αναπηρία στο να αναπτύξουν βασικές ικανότητες όπως η γλωσσική και η ικανότητα αλληλεπίδρασης συγκριτικά με τα τμήματα που φοιτούν αποκλειστικά παιδιά με ειδικές ανάγκες (LeRoy & Simpson, 1996).

Στον ψυχολογικό τομέα, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και η βελτίωση της αυτοεικόνας είναι ορισμένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της ένταξης (LeRoy,

1993). Στην αλλαγή αυτή συντελεί η επίτευξη στόχων ακαδημαϊκών, κοινωνικών αλλά και προσωπικών. Παράλληλα παρατηρήθηκε η απόκτηση νέων ικανοτήτων οι οποίες διευκολύνουν την καθημερινή ζωή, όπως είναι η καλύτερη κατανομή του χρόνου και η εκμάθηση νέων κοινωνικών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, μέσα από την συνεργασία με τους συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης βελτιώθηκε η ομαδικότητα και η δυνατότητα εργασίας σε ομάδα. Η συναναστροφή και επαφή με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι αυτό που χρειάζεται ώστε να αναπτυχθεί το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν την επικοινωνία με συνομηλίκους (Diamond & Innes, 2001). Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών θα δημιουργήσει αρνητικό κλίμα και θα θέσει εμπόδια στην ομαλή εξέλιξη της κοινωνικής ένταξης (Wendelborg & Tøssebro, 2011).

Από την ένταξη όμως στις γενικές τάξεις δεν ωφελούνται μόνο τα παιδιά με αναπηρία αλλά και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα όσα έχουν υποστηριχθεί κατά καιρούς από εκείνους που άσκησαν κριτική στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ξεκινώντας από την ακαδημαϊκή επίδοση που φάνηκε να απασχολεί περισσότερο γονείς και ορισμένους εκπαιδευτικούς, η ένταξη των παιδιών με αναπηρία δεν φαίνεται να επηρέασε την μαθησιακή πορεία των υπολοίπων μαθητών, καθώς οι επιδόσεις τους δεν μεταβλήθηκαν σε σχέση με την μέχρι πρότινος βαθμολογία τους (Kreimeyer et al, 2000). Αντίθετα, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών, η επίδοσή τους πολλές φορές ήταν υψηλότερη συγκριτικά με παλαιότερες μετρήσεις. Στον κοινωνικό τομέα, η πλειοψηφία των μαθητών έδειξε να θέλει τους συμμαθητές με αναπηρία στην τάξη, να έρχεται σε συναναστροφή μαζί τους και να τους ονομάζει «φίλους» (LeRoy & Simpson, 1996). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η κοινωνική τους ευαισθησία και γίνονται περισσότερο δεκτικοί στην διαφορετικότητα (Okagaki et al., 1998 - Ramsey, 2008). Παράλληλα βλέπουν τις δυνατότητες που αυτά έχουν και σταματούν να τα λυπούνται, επιλέγοντας πλέον να κάνουν πράγματα μαζί με εκείνα παρά για εκείνα (Kostelnik et al., 2002).

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις, εκτός από τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξή τους, δρα με τρόπο εποικοδομητικό και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Δεν έχει δοθεί ωστόσο ιδιαίτερη σημασία στις στάσεις και την συμπεριφορά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία στην περίπτωση των ελληνικών σχολείων. Ενώ σε διεθνές επίπεδο η βιβλιογραφία στο πεδίο αυτό είναι αρκετά πλούσια, στην χώρα μας έχει σημειωθεί

μικρή πρόοδος και αυτή τα τελευταία χρόνια χωρίς επίσημα στατιστικά στοιχεία (Ralli et al., 2011). Είναι μια παράμετρος που θα καθορίσει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία ή όχι της ένταξης αφού οι σχέσεις που διαμορφώνονται σε αυτή την ηλικία είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη του ατόμου. Για τον λόγο αυτό κρίνεται σημαντικό να γίνει μια εννοιολογική ανάλυση του όρου «στάση» (attitude), του τρόπου και των παραγόντων που την διαμορφώνουν, των παραμέτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς που επηρεάζει, καθώς επίσης και το κατά πόσο η μελέτη των στάσεων είναι σε θέση να προβλέψει την συμπεριφορά ή όχι.

1.2 Στάση και συμπεριφορά

Όπως προκύπτει από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζει άμεσα την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις είναι οι στάσεις των καθηγητών, των γονέων αλλά και των ίδιων των παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης.

Ο όρος «attitude» ο οποίος έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως «στάση», κατά τον 15^ο και 16^ο αιώνα περιέγραφε κατά κύριο λόγο την μέθοδο που χρησιμοποιούνταν για να αποδοθούν οι ανθρώπινες μορφές σε αγάλματα και ζωγραφιές. Στην πορεία των δύο επόμενων αιώνων απέκτησε συμπληρωματικά και την σημασία της στάσης του σώματος που υπονοεί μια ψυχολογική κατάσταση ή δράση (Wetherell, 2005). Η έννοια με την οποία χρησιμοποιείται σήμερα, της θετικής δηλαδή ή αρνητικής θέσης ενός ατόμου πάνω σε κάποιο ζήτημα, δεν εμφανίστηκε παρά μόνο στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Από εκείνο το σημείο και μετά έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, αρκετές φορές αλληλοαναιρούμενοι, καθώς υπάρχουν σημαντικές διαφωνίες στους κόλπους της κοινωνικής ψυχολογίας πάνω στο ζήτημα αυτό.

Ενδεικτικά θα παρατεθούν δύο πρόσφατοι ορισμοί του όρου «στάση». Ο πρώτος, σύμφωνα με τους Yazbeck, McVilly & Parmenter (2004), την περιγράφει ως *«μια μαθημένη διάθεση ή ένα εσωτερικό μηχανισμό προκατάληψης που εστιάζει την προσοχή ενός ατόμου σε κάποιο άλλο, παρέχοντας ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο κωδικοποιεί τις εμπειρίες του και ορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές της συμπεριφοράς του»*. Αντίστοιχα και οι Hein, Grumm & Fingerle (2011), την ορίζουν ως *«ένα σταθερό σύστημα θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων ατόμων, αντικειμένων και*

ιδεών που επηρεάζουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά κάποιου».

Ο ορισμός που βρίσκεται νοηματικά πιο κοντά στην έννοια με την οποία χρησιμοποιείται ο όρος «στάση» τόσο στην καθημερινότητα όσο και μέσα στην επιστημονική κοινότητα, είναι εκείνος που την περιγράφει ως προδιάθεση του ατόμου να ανταποκριθεί θετικά ή αρνητικά σε άτομα, γεγονότα ή καταστάσεις (Hogg, Smith, 2007). Η στάση αποτελείται από τρεις διαφορετικές συνιστώσες οι οποίες συμβάλουν στην αξιολόγηση του εξωτερικού ερεθίσματος και την διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής οπτικής. Στον μηχανισμό αυτό βασίζεται και η ανάλογη συμπεριφορά που υιοθετείται προς το ερέθισμα αυτό. Οι συνιστώσες για τις οποίες γίνεται αναφορά είναι η γνωστική, η συναισθηματική και η συμπεριφορική (Wetherell, 2005). Οι τρεις αυτές συνιστώσες δεν λειτουργούν πάντα αυτόνομα, αλλά πολλές φορές έχουν μια σχέση αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής πληροφοριών, η οποία έχει σκοπό να διαμορφώσει τη στάση του ατόμου με τρόπο τέτοιο ώστε να βρίσκεται όσο πιο κοντά γίνεται στην προσωπικότητα και τα βιώματά του. Ο παραπάνω καταμερισμός, εκτός από την προφανή του χρησιμότητα στον ορισμό των στάσεων είναι βοηθητικός και προς δύο άλλες κατευθύνσεις. Από την μια παρουσιάζει το είδος των θεμάτων που πρέπει να εξετάσουν οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το πώς δημιουργούνται οι στάσεις και κατ' επέκταση η συμπεριφορά. Από την άλλη υποδεικνύει τα πεδία τα οποία πρέπει να τεθούν στο επίκεντρο εάν θέλει κάποιος να επηρεάσει και ενδεχομένως να αλλάξει τις στάσεις ενός ατόμου (Wetherell, 2005).

Η γνωστική συνιστώσα καλύπτει το σύνολο των ιδεών, πεποιθήσεων, εμπειριών και αναμνήσεων του ατόμου. Το σύνολο των πληροφοριών αυτών, που μπορεί να χρονολογούνται και από την πρώιμη παιδική ηλικία του ανθρώπου, εμπλέκονται παθητικά στη διαδικασία της αξιολόγησης. Η παθητική εμπλοκή αναφέρεται στο ότι τις περισσότερες φορές το άτομο δεν έχει επίγνωση ότι ακριβώς πριν την στιγμή που διαμορφώνει μια στάση απέναντι σε ένα ερέθισμα έχει κινητοποιηθεί αυτόματα και συνειρμικά ένα σύνολο πληροφοριών που έχουν σχέση με το ερέθισμα αυτό. Πληροφορίες τέτοιου είδους μπορεί να είναι μια τραυματική ή ευχάριστη ανάμνηση και μια αξία με την οποία ανατράφηκε από την οικογένεια.

Με ανάλογο τρόπο λειτουργεί και η συναισθηματική παράμετρος. Όπως περιγράφηκε παραπάνω η χροιά με την οποία έχει καταχωρηθεί στην μνήμη του ατόμου μια εμπειρία, μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην στάση του απέναντι σε ένα ανάλογο γεγονός. Μια ευχάριστη ανάμνηση παραδείγματος χάριν θα οδηγήσει το άτομο στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι σε ένα εξωτερικό ερέθισμα το οποίο

είναι ανάλογο ή παραπλήσιο με την ανάμνηση αυτή (Wetherell, 2005).

Τέλος, η συμπεριφορική συνιστώσα είναι σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για τις στάσεις των ανθρώπων (Bem, 1970). Σύμφωνα με τον παράγοντα αυτόν η ανθρώπινη στάση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο με τον οποίο έδρασε κάποιος στο παρελθόν όταν ήρθε σε επαφή με μια ανάλογη κατάσταση. Μια συμπεριφορά δηλαδή η οποία έχει επαναληφθεί κάποιες φορές στο παρελθόν τείνει να δημιουργεί ένα μοτίβο αντίδρασης σε μια κατάσταση και επομένως να διαμορφώνει μια συγκεκριμένη στάση όταν το άτομο βρίσκεται σε ανάλογες συνθήκες.

Η συμπεριφορική συνιστώσα και η σύνδεσή της με την στάση των ανθρώπων έχει γίνει, εδώ και πολλά χρόνια, το επίκεντρο ερευνών της κοινωνικής ψυχολογίας. Μεγάλα ποσά έχουν δαπανηθεί από επιχειρήσεις, πολιτικές παρατάξεις, διαφημιστικές εταιρείες, ακόμα και από σώματα ασφαλείας με σκοπό να μελετηθούν οι στάσεις του κοινού ώστε να χρησιμοποιηθούν στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς του (Wetherell, 2005). Τίθεται επομένως το ερώτημα: μπορεί η μελέτη των στάσεων να οδηγήσει και σε πρόβλεψη της συμπεριφοράς; Η χρησιμότητα της στάσης στηρίζεται κυρίως στην υπόθεση ότι επηρεάζει άμεσα την συμπεριφορά (Olson & Zanna, 1993). Σύμφωνα με τους ερευνητές οι στάσεις του ανθρώπου με την συμπεριφορά του συνδέονται άμεσα. Οι στάσεις προηγούνται της συμπεριφοράς και είναι γενικά αποδεκτό ότι ως κάποιο βαθμό μπορούν να την προβλέψουν. Όπως αναφέρει και ο Τριάντης (1990), *«εάν κάποιος έχει μια συγκεκριμένη στάση, για παράδειγμα μια πολιτική τοποθέτηση, τότε ... υπάρχει και η επακόλουθη συμπεριφορά του ατόμου»*. Μια σημαντική παράμετρος που αφορά την πρόβλεψη της συμπεριφοράς μέσω της στάσης φέρνουν στο επίκεντρο οι Ajzen και Fishbein (1977) οι οποίοι υποστήριξαν με εμπειρικά στοιχεία ότι η πρόβλεψη είναι δυνατή μόνο όταν και οι δύο μεταβλητές που αναφέρθηκαν έχουν μετρηθεί στο ίδιο επίπεδο σαφήνειας. Το κρίσιμο σημείο της έρευνας δηλαδή έγκειται στο να πραγματοποιηθεί η μέτρηση στάσης και συμπεριφοράς σε πλήρη αντιστοιχία ως προς την πράξη, το στόχο, το χρόνο και το πλαίσιό τους. Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται και γίνεται κατανοητή από το επόμενο παράδειγμα. *«Για να μπορέσουμε να προβλέψουμε το κατά πόσο θα πάει κάποιος στην εκκλησία της γειτονιάς του την επόμενη Κυριακή, αυτό που πρέπει να μετρηθεί είναι η στάση του ατόμου ως προς το να πάει (πράξη) στην εκκλησία (στόχος) της γειτονιάς του (πλαίσιο) την επόμενη Κυριακή (χρόνος). Αν μετρήσουμε την γενική στάση του ατόμου ως προς την ορθόδοξη πίστη, δεν μπορούμε να έχουμε την απαίτηση*

να προβλέψουμε και τη συγκεκριμένη πράξη» (Νασιάκου, Χαντζή, Χαρίτου-Φατούρου, 1999). Οι στάσεις επομένως μπορούν να θεωρηθούν καθοριστικός παράγων της ανθρώπινης συμπεριφοράς και επομένως μπορούν να την προβλέψουν (Cohen, 1964).

Ωστόσο δεν είναι απόλυτο ότι υπάρχει πάντα συνέπεια ανάμεσα σε στάση και συμπεριφορά (Γεώργας, 1990). Είναι συχνό φαινόμενο ανάμεσα στη στάση και την συμπεριφορά να μεσολαβήσουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι εν τέλει διαφοροποιούν την μορφή της συμπεριφοράς (Kernis et al., 1993). Στην περίπτωση αυτή έχουμε τις λεγόμενες *αποκλίσεις* οι οποίες σύμφωνα με τον LaPierre (1934) μπορεί να εξαρτώνται από χαρακτηριστικά όπως το πόσο ισχυρή είναι μια στάση, το πόσο περιορισμένο είναι το αντικείμενο της στάσης και τις πιέσεις που ασκούνται από το κοινωνικό περιβάλλον σε ό,τι αφορά την πρόβλεψη και αναμενόμενη συμπεριφορά. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές διαμορφώνονται, σε σημαντικό βαθμό, υπό την επίδραση κοινωνικών παραγόντων (Ναυρίδης, 1994). Οι κοινωνικές επιταγές αναφορικά με την αναμενόμενη συμπεριφορά δηλαδή διαφέρουν, παραδείγματος χάριν, για έναν γιατρό, για έναν φοιτητή και για ένα παιδί. Το πρόβλημα, επομένως, που αναδύεται αφορά το κατά πόσο θα εκφράσει κάποιος την στάση του με την αντίστοιχη συμπεριφορά. Σε ανασκόπηση 50 μελετών με θέμα τη σχέση στάσης και συμπεριφοράς που πραγματοποίησε ο Wicker (1969) βρήκε ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου συνήθως δεν είναι συνεπής με την δηλωμένη στάση του.

Συνοψίζοντας, οι στάσεις αυτές καθεαυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες. Σύμφωνα με τους Ajzen & Fishbein (1977) αλλά και τους Armitage & Christian (2003), όταν υπάρχει σαφής προσδιορισμός των υπό διερεύνηση μεταβλητών, η σχέση ανάμεσα σε στάση και συμπεριφορά είναι ισχυρή.

Δεδομένης λοιπόν της σύνδεσης που υπάρχει ανάμεσα σε στάση και συμπεριφορά ενός ατόμου, αναδεικνύεται η σημασία της μελέτης των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τα παιδιά με αναπηρία. Τα πορίσματα δίνουν την δυνατότητα να διαμορφωθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις που μπορεί να χρειαστούν ώστε να προχωρήσει η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση (Nowicki & Sandieson, 2002). Η προετοιμασία πριν την ένταξη είναι σημαντική καθώς τα αποτελέσματα της συνύπαρξης μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης μπορεί να είναι αρνητικά εάν αυτή δεν έχει οργανωθεί σωστά (Okagaki et al., 1998).

1.3 Οι στάσεις των παιδιών προς τους συνομηλίκους με αναπηρία και οι παράγοντες που τις διαμορφώνουν

Το πεδίο των στάσεων των παιδιών προς τους συνομηλίκους με αναπηρία έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα για παραπάνω από τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες. Πρόκειται για μια θεματική εξαιρετικά σημαντική καθώς η επιτυχημένη ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από αυτή (Laws & Kelly, 2005). Έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών, από τις οποίες έχουν προκύψει πορίσματα ποικίλων ειδών, συχνά αντιφατικά, χωρίς να μπορεί να υποστηριχθεί μια συγκεκριμένη απάντηση. Η μέτρηση των στάσεων, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών, είναι μια διαδικασία σύνθετη καθώς οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται από ένα πλήθος διαφορετικών παραμέτρων το σύνολο των οποίων είναι αδύνατον να συμπεριληφθεί σε μία έρευνα (Tamm & Prellwitz 2001). Όπως έχει αναφερθεί η στάση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια στην οποία εμπλέκονται γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές παράμετροι με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται εύκολα (Vignes et al., 2009 - de Laat et al., 2013). Στην διαδικασία διαμόρφωσης της τελικής στάσης των παιδιών όμως φαίνεται να επιδρά και ένα σύνολο άλλων παραγόντων (δημογραφικών, γεωγραφικών, οικονομικών, πολιτισμικών) οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά στην διερεύνηση. Οι παράγοντες αυτοί θέτουν έναν βαθμό δυσκολίας στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων καθώς διαφοροποιούνται συχνά και έχουν ξεχωριστή βαρύτητα για τον καθένα. Έχει επικρατήσει, επομένως, η μελέτη των διαφόρων παραμέτρων ξεχωριστά.

Έχουν καταγραφεί έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν αρνητική στάση και τείνουν να απομονώνουν τους συνομηλίκους με αναπηρία (Nowicki & Sandieson, 2002 - Deal, 2003 - Law et al. 2007, Smith-D'Arezzo & Moore-Thomas, 2010). Όταν τους ζητείται μάλιστα να περιγράψουν τους συμμαθητές με αναπηρία η χρήση χαρακτηρισμών όπως «άρρωστος», «στεναχωρημένος» και «ανίκανος να συμμετέχει στο παιχνίδι» που κρύβουν οίκτο και λύπηση είναι συχνό φαινόμενο (Nikolarazi et al. 2005). Η κατάσταση αυτή όταν παγιώνεται έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρία να βιώνουν τον αποκλεισμό και την μοναξιά (Lackaye & Margalit, 2006). Η εικόνα που περιγράφεται συμπληρώνεται και από την έρευνα των Law et al. (2007) όπου εντοπίστηκαν αρνητικές, κατά κύριο λόγο, στάσεις απέναντι σε παιδιά με αναπηρία. Οι αρνητικές στάσεις αφορούσαν όλες τις παραμέτρους της καθημερινότητας στο σχολείο, τόσο

την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική. Η επιλογή ανάμεσα στη βινιέτα που απεικονίζει ένα παιδί με αναπηρικό καροτσάκι και σε ένα παιδί χωρίς απασχόλησε και τους Diamond & Hong (2010) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους επέλεξαν την εικόνα χωρίς αναπηρία.

Από την άλλη σε σημαντικό αριθμό ερευνών τα πορίσματα έδειξαν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι υπέρ της ένταξης, έχουν θετικές στάσεις, αποδέχονται τους συνομηλίκους με αναπηρία και δημιουργούν σχέσεις μαζί τους (Lewis & Lewis, 1987 - Townsend et al., 1993 – Bunch & Valeo, 2004 – McDougall et al., 2004 – Avramidis, 2010). Οι μαθητές των γενικών τάξεων γνωρίζουν τους περιορισμούς που δημιουργούνται στους συμμαθητές τους από την αναπηρία. Στην περίπτωση αυτή δημιουργούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διεξάγονται οι κοινές τους δραστηριότητες (Okagaki et al., 1998 - Nowicki & Sandieson, 2002). Σε έρευνες όπου τους ζητήθηκε να απεικονίσουν ένα παιδί με κινητική αναπηρία φάνηκε η επίγνωση που είχαν για τις δυσκολίες που αυτό θα αντιμετώπιζε τόσο στο παιχνίδι όσο και στην μετακίνησή του στο σχολικό περιβάλλον (Tamm & Prellwitz 2001). Είναι χαρακτηριστικό όμως ότι φάνηκαν πρόθυμα να το εντάξουν στην παρέα τους καθώς και να επιλέξουν ένα παιχνίδι στο οποίο θα μπορούσε να συμμετέχει ευκολότερα. Ταυτόχρονα, θεωρούσαν ότι η αυτοπεποίθηση του συμμαθητή τους θα ήταν αρκετά υψηλή και θα είχε πολλούς φίλους. Σε άλλα πορίσματα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επισημαίνουν την σημασία που έχει η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στην παρέα και στις κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου (Skar, 2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν είναι λίγοι οι μαθητές που απορρίπτουν για κάθε λόγο την ιδέα χωρισμού ορισμένων παιδιών από τα υπόλοιπα (Bunch & Valeo, 2004). Για τον λόγο αυτό το προσωπικό των σχολείων θα πρέπει να είναι σε ετοιμότητα και επαγρύπνηση ώστε να μην αποκλείονται οι μαθητές με αναπηρία από δραστηριότητες που συμμετέχει όλη η τάξη (Wendelborg & Tossebro, 2011).

Σε μικρότερο αριθμό ερευνών όπως σε αυτή των Bossaert et al. (2011), καταγράφηκαν ουδέτερες στάσεις προς τα παιδιά με αναπηρία. Τα πορίσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από την έρευνα των Georgiadi et al. (2012) όπου τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δε φάνηκαν να διάκινονται ούτε θετικά ούτε αρνητικά προς τους συμμαθητές με αναπηρία. Σε αντίστοιχες περιπτώσεις οι μαθητές φάνηκαν να ενδιαφέρονται κυρίως για την ομαλή διαβίωση των παιδιών με αναπηρία υιοθετώντας έτσι έναν περισσότερο «γονεϊκό» ρόλο απέναντί τους (Nikolarazi & DeReybekiel,

2001 - Ralli et al., 2011).

Είναι γεγονός ότι μελετώντας την διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται συχνά αντικρουόμενα και αντιφατικά πορίσματα (de Boer et al., 2012). Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών διαφάνηκε η ύπαρξη πολλών διαφορετικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις. Παράγοντες όπως το φύλο, το είδος της αναπηρίας και η ηλικία έδειξαν να επηρεάζουν τις στάσεις των παιδιών. Στην συνέχεια αναλύεται ξεχωριστά ο κάθε παράγοντας για τον οποίο έχει διαπιστωθεί ,ερευνητικά, συσχέτιση με τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Η μελέτη τους ενδιαφέρει τους ερευνητές που έχουν αναλάβει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης καθώς μπορεί να οδηγήσει στην διαμόρφωση προγραμμάτων παρέμβασης και ευαισθητοποίησης των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν την αναπηρία. Συμπληρωματικά, τα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς αναπηρία, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον πιο γόνιμο για την ανάπτυξη όλων.

1.3.1 Το είδος της αναπηρίας

Το είδος της αναπηρίας είναι από τις βασικές μεταβλητές που διερευνώνται σε σχέση με τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Ακόμα όμως και στην περίπτωση ενός εξειδικευμένου παράγοντα όπως αυτός που εξετάζεται έχουν υπάρξει αντιφατικά πορίσματα καθώς σε κάποιες έρευνες η ίδια αναπηρία φαίνεται να αντιμετωπίζεται θετικά από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενώ σε κάποιες άλλες όχι.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά έχουν θετικές στάσεις προς τους συνομηλίκους με αναπηρία ανεξάρτητα από το είδος αυτής (Nikolaraizi et al. 2005). Ωστόσο αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι εμφανίστηκαν λιγότερο θετικά ως προς το να δημιουργήσουν κοντινές σχέσεις μαζί τους απ' ότι ήταν αναμενόμενο (Nikolaraizi & DeReybekiel 2001). Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται και τα πορίσματα των Lewis & Lewis (1987) σε παλαιότερη έρευνα αλλά και των Ralli et al. (2011) σε πολύ πιο πρόσφατη, στα οποία αναδείχθηκαν θετικές στάσεις ως προς την συμμετοχή σε κοινό παιχνίδι αλλά αρνητικές στο να βρεθεί ένα παιδί με αναπηρία στο σχολείο ή στο ίδιο θρανίο. Αντίθετα, με θετικές στάσεις αλλά και διάθεση να συμμετέχουν σε ομαδικό παιχνίδι που συμμετέχουν παιδιά με αναπηρία κάθε είδους,

εμφανίστηκαν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης στην έρευνα των Okagaki et al. (1998). Οι Smith & Williams (2001) από την άλλη, χρησιμοποιώντας γραπτές ιστορίες οι οποίες αφορούσαν όλο το φάσμα των αναπηριών, κατέγραψαν θετικές, γενικά, στάσεις ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας που περιέγραφε κάθε βινιέτα.

Στις περιπτώσεις που η μέτρηση των στάσεων ανάλογα με το είδος της αναπηρίας περιελάμβανε και μια σύντομη ενημέρωση των μαθητών σχετικά με την αναπηρία, τα αποτελέσματα δεν σημείωσαν κάποια μεταβολή. Η ενημέρωση περιελάμβανε την προβολή βίντεο όπου παρουσιάζονταν τα βασικά χαρακτηριστικά αλλά και οι δυνατότητες ενός παιδιού με αναπηρία. Εν τούτοις οι στάσεις δεν φάνηκαν να διαφοροποιούνται ως προς κάποια συγκεκριμένη αναπηρία και παρέμειναν αρνητικές προς όλες (Swaim & Morgan, 2001).

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό καταγράφεται στην έρευνα των Laws & Kelly (2005) όπου εφαρμόστηκε επίσης η μέθοδος της ενημέρωσης για κάποια αναπηρία και η μέτρηση της μεταβολής της στάσης. Σε ένα πρώτο επίπεδο που αφορούσε τη νοητική αναπηρία πραγματοποιήθηκε η παροχή πληροφοριών αναφορικά με το σύνδρομο Down. Η ενημέρωση αυτή οδήγησε βαθμιαία σε θετικότερες στάσεις προς τη νοητική αναπηρία και κατ' επέκταση προς τους μαθητές με νοητική αναπηρία. Από την άλλη, σε ένα δεύτερο επίπεδο που αφορούσε την κινητική αναπηρία, όταν δοκιμάστηκε η ίδια διαδικασία με θέμα την εγκεφαλική παράλυση, οι στάσεις των παιδιών προς αυτή, παραδόξως, εμφανίστηκαν πιο αρνητικές. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η απόκλιση ενδέχεται να οφείλεται στα χαρακτηριστικά που αναζητούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο άτομο που θα επιλέξουν για φίλο και τα οποία ίσως να απείχαν σημαντικά από τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με εγκεφαλική παράλυση.

Ενδεικτικό της αντιφατικότητας των πορισμάτων, σε ό,τι αφορά το είδος της αναπηρίας, είναι και αυτό που καταγράφεται από τη Nowicki (2006), όπου τα παιδιά φαίνεται να έχουν περισσότερο αρνητική στάση προς τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρά προς εκείνα με κινητική αναπηρία. Επιβεβαιωτικά σε αυτό είναι και τα πορίσματα των Wendelborg & Tøssebro (2008) και De Laat et al. (2012), όπου καταγράφονται σαφώς λιγότερο θετικές στάσεις προς τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με εκείνα που έχουν κινητική ή άλλες μορφές αναπηρίας. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τείνουν να αντιμετωπίζουν με περισσότερο αρνητικό τρόπο την νοητική καθυστέρηση (Avramidis, 2010). Είναι δυσκολότερο για εκείνους να κατανοήσουν τα αίτια πίσω από την νοητική ή γλωσσική καθυστέρηση σε σχέση

με την κινητική αναπηρία (Smith & Williams, 2001 - Ramsey, 2008 - Vignes et al., 2009). Γίνεται επομένως για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα ευκολότερη η παρουσία σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες μορφές αναπηρίας, (Wendelborg & Tøssebro, 2008).

Το είδος της αναπηρίας φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο στις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης καθώς και στην μελέτη των Hurst et al. (2012), τα πορίσματα έδειξαν προτίμηση και θετικές στάσεις σε συγκεκριμένες αναπηρίες. Ταυτόχρονα, καθηγητές, γονείς και μαθητές φαίνεται να προτιμούν την ένταξη των παιδιών με κινητική αναπηρία παρά εκείνων με άλλες αναπηρίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Η νοητική καθυστέρηση έχει αποδειχτεί ότι είναι η λιγότερο αποδεκτή από όλες τις μορφές αναπηρίας ανεξάρτητα από τα ηλικιακά όρια στα οποία αναφέρεται η έρευνα για τουλάχιστον τον μισό και παραπάνω αιώνα (Thomas, 2000).

Επιβεβαιώνεται έτσι από μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας ότι τα άτομα τυπικής ανάπτυξης διαμορφώνουν διαφορετικές στάσεις απέναντι στα διάφορα είδη αναπηρίας εμφανίζοντας κάποιες ως πιο αποδεκτές και προτιμότερες από άλλες (Deal, 2003). Γενικά, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να «προτιμούν» και να δείχνουν πιο θετικές στάσεις προς εκείνες τις αναπηρίες που δεν δημιουργούν αναστάτωση και διαταρακτική συμπεριφορά μέσα στην τάξη (Laws & Kelly, 2005).

1.3.2 Το φύλο

Η βασικότερη παράμετρος και ίσως η πιο κοινή ανάμεσα στις διάφορες έρευνες που μελετούν τις στάσεις των παιδιών είναι το φύλο και το κατά πόσο αυτό επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία. Πρόκειται όμως για άλλον έναν παράγοντα που έχει διχάσει την επιστημονική κοινότητα καθώς περιλαμβάνεται σε αντιφατικά πορίσματα.

Όπως έχει καταγραφεί, το φύλο δεν φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο στις στάσεις των παιδιών προς τους συνομηλίκους με αναπηρία (Nikolarazi et al. 2005). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και ενισχύεται και από τα πορίσματα των Krahe & Altawasser (2006), όπου το φύλο ως μεταβλητή στην μελέτη δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την στάση.

Ωστόσο έχουν υπάρξει και έρευνες στις οποίες το φύλο εμφανίζεται ως ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την στάση καθώς τα κορίτσια παρουσιάζονται

με θετικότερες στάσεις από τα αγόρια (Gash & Coffey, 1995 - McDougall et al., 2004 - Laws & Kelly, 2005 - Nowicki, 2006 - Vignes et al., 2009 – Bossaert et al., 2011 - de Boer et al., 2012). Το πόρισμα αυτό επιβεβαιώνεται από την μελέτη των Townsend et al. (1993) αλλά και των Slininger et al. (2000) όπου παρατηρήθηκε σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις στάσεις αγοριών και κοριτσιών. Πολλές φορές μάλιστα τα κορίτσια, και λιγότερο τα αγόρια, τείνουν να έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι σε άτομα του ίδου φύλου ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας (Nowicki, 2002). Τα κορίτσια επίσης, έχουν την τάση να υιοθετούν έναν περισσότερο «φροντιστικό» ρόλο προς τα παιδιά με αναπηρία (Skar, 2010). Οι διαφορές αυτές ενδεχομένως οφείλονται στην κοινωνικά αποδεκτή και αναμενόμενη συμπεριφορά των παιδιών, την οποία τα κορίτσια τείνουν να ακολουθούν σε αντίθεση με τα αγόρια που συμπεριφέρονται κυρίως σύμφωνα με τις προσωπικές τους στάσεις (De Laat et al. 2012). Υπό την οπτική του φύλου έχει δοκιμαστεί και η χρήση ιστοριών (story vignettes) όπου ο πρωταγωνιστής ήταν αντίστοιχου φύλου και ηλικίας με το παιδί που συμμετείχε στην έρευνα (Kratzer & Nelson Le Gal, 1990). Στις έρευνες αυτές καταγράφηκαν ανάλογες θετικές στάσεις και για τα δύο φύλα. Η σημασία του φύλου έγκειται κατά κύριο λόγο στον τομέα της κοινωνικότητας και της πρόθεσης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Gash, 1996).

Το φύλο όμως φαίνεται να επηρεάζει και από την πλευρά των παιδιών με αναπηρία την επιτυχημένη ένταξη στην γενική τάξη. Όπως αναφέρεται από τον Avramidis (2010) τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έτειναν να καταλαμβάνουν κεντρικές θέσεις μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Αντίθετα τα κορίτσια είχαν περισσότερες πιθανότητες να βρεθούν περιθωριοποιημένα από τους υπολοίπους.

1.3.3 Η προηγούμενη εμπειρία

Μια ακόμη παράμετρος που έχει μελετηθεί για τον ρόλο που διαδραματίζει στις στάσεις των παιδιών είναι το κατά πόσο έχουν προηγούμενη εμπειρία από άτομο με αναπηρία. Η εμπειρία χωρίζεται σε δύο επίπεδα, σε εκείνη που προέρχεται από τον χώρο του σχολείου ή της τάξης και σε εκείνη από κάποιον χώρο εκτός σχολείου.

Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό καθώς τα παιδιά που είχαν προηγούμενη εμπειρία σημείωσαν θετικότερες στάσεις από τα υπόλοιπα

(Gash, 1993 - Okagaki et al., 1998 - Nikolarazi & DeReybekiel, 2001 - Smith & Williams, 2001 - Vignes et al., 2009 - Bossaert et al., 2011). Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι ήταν περισσότερο πρόθυμα να αναπτύξουν και κοινωνικές σχέσεις πέραν του τυπικού μαζί τους. Ταυτόχρονα εμφανίζονται συνειδητοποιημένα σε ό,τι αφορά τις δυσκολίες που θα συναντήσουν τα παιδιά με αναπηρία τόσο στον ακαδημαϊκό τομέα όσο και στην καθημερινότητά τους στο σχολείο. Η σημασία της κοινής παρουσίας αναδεικνύεται και στην έρευνα των Bunch & Valeo (2004), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι στις περιπτώσεις που όλοι οι μαθητές ήταν στην ίδια αίθουσα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντιλαμβάνονταν ως δεδομένη την σχέση της φιλίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη του τμήματος. Η απόκλιση των στάσεων ανάμεσα σε έχοντες προηγούμενη εμπειρία και μη είναι εμφανής σε όλες τις έρευνες και καθιστούν τον παράγοντα αυτόν ως έναν από τους ισχυρότερους στην διαμόρφωση στάσεων (Gash & Coffey, 1995 - Smith & Williams, 2001 - Law et al., 2007). Η εμπειρία από παιδί με αναπηρία στο σχολείο ή και στην ίδια τάξη επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς την ένταξη (McDougall et al., 2004 - Kalyva & Agaliotis, 2009).

Ακόμα και η επαφή που ίσως έχει ένα παιδί από άτομο με αναπηρία εκτός σχολείου επηρεάζει σημαντικά καθώς στις περιπτώσεις που υπάρχει προηγούμενη εμπειρία σημειώνονται κατά πολύ θετικότερες στάσεις (Krahe & Altawasser, 2006).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συχνή επαφή και συνύπαρξη των παιδιών με άτομα με αναπηρία βελτιώνει συνεχώς τις στάσεις τους (De Laat et al. 2012). Σε αντίθετη περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν αισθήματα φόβου και ανασφάλειας τα οποία θα οδηγήσουν σε απομόνωση των παιδιών με αναπηρία. Είναι χαρακτηριστικό ότι παιδιά τυπικής ανάπτυξης 7 έως 12 ετών, λόγω έλλειψης εμπειρίας και ενημέρωσης, δήλωσαν πως φοβούνται ότι μπορεί να μεταδοθεί και σε αυτά η αναπηρία απομονώνοντας τους συμμαθητές τους από την παρέα (Skar, 2010). Μια άλλη εκδοχή εξωτερίκευσης της άγνοιας σχετικά με την αναπηρία είναι και η αίσθηση που έχουν πολλά παιδιά τυπικής ανάπτυξης της 5^{ης} τάξης ότι για την αναπηρία των συνομηλίκων ευθύνονται αποκλειστικά και μόνο οι γονείς τους που έκαναν κάποιο λάθος στην ανατροφή τους (Smith-D' Arezzo & Moore- Thomas, 2010). Από την άλλη, υπάρχουν πορίσματα, που αναφέρονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου η αιτία της αναπηρίας αποδίδεται στον εξοπλισμό που μπορεί να χρησιμοποιεί ένα παιδί, όπως παραδείγματος χάριν το αναπηρικό αμαξίδιο (« δεν μπορεί να περπατήσει επειδή χρησιμοποιεί το καροτσάκι - Diamond & Innes, 2001).

Τέλος, σύνηθες φαινόμενο είναι να θεωρούνται και τα ίδια τα παιδιά υπεύθυνα για την αναπηρία τους. Το γεγονός αυτό συνδέεται άμεσα και με τις στάσεις που διαμορφώνονται προς αυτά αφού στις περιπτώσεις που δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι ευθύνονται για την αναπηρία τους (π.χ τύφλωση) οι στάσεις είναι θετικότερες (Diamond & Innes, 2001).

Διαπιστώνεται, επομένως, η σημασία της ενημέρωσης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τα είδη της αναπηρίας και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους (Nowicki, 2007). Είναι μια διαδικασία απαραίτητη για την επιτυχημένη ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση και μπορεί να πραγματοποιηθεί με χαμηλό κόστος και άμεσα αποτελέσματα. Είναι ενδιαφέρον αυτό που καταγράφεται στην έρευνα των Bossaert et al. (2011), στην οποία μαθητές στην προεφηβεία παρακολούθησαν ένα βίντεο παρουσίασης της ζωής ενός συνομηλίκου με κάποια αναπηρία πριν έρθει στην τάξη ένας καινούριος συμμαθητής με αναπηρία.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση του βίντεο οδήγησε σε θετικότερες στάσεις και πιο επιτυχημένη ένταξη του νέου μαθητή.

1.3.4 Η δομή παροχής ειδικής αγωγής

Ένας από τους παράγοντες που κερδίζουν συνεχώς έδαφος στην διερεύνηση των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι και η δομή που εφαρμόζεται στην παροχή ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που απασχολεί τους ερευνητές είναι το κατά πόσο η στάση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης επηρεάζεται περισσότερο από το αν στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ένταξης, αν εφαρμόζεται η αρχή της συνεκπαίδευσης ή αν δεν υπάρχει καμιά μορφή ειδικής αγωγής.

Η λειτουργία τμήματος ένταξης στο σχολείο, αν και έχει κατακριθεί ότι προωθεί τον διαχωρισμό και την ετικετοποίηση των παιδιών με αναπηρία (Lindstrand, 2007), φαίνεται να επιδρά και θετικά στις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και την λειτουργία τμήματος ένταξης στον σχολικό χώρο (Nikolaraizi et al. 2005). Η σημασία της λειτουργίας τμήματος ένταξης στα σχολεία συναντάται συχνά στην βιβλιογραφία και υπάρχουν ενδείξεις που την συσχετίζουν άμεσα με τον σχηματισμό στάσεων αποδοχής απέναντι στα παιδιά με αναπηρία (Tripp et al., 1995 -

Okagaki et al., 1998).

Σε έρευνα των Georgiadi et al. (2012) μελετήθηκαν οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν σε σχολεία όπου μαθητές με νοητική αναπηρία βρίσκονται το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας στις γενικές τάξεις, εκτός από ορισμένες ώρες που παρακολουθούν τμήμα ένταξης. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν σημαντικά θετικότερες στάσεις από εκείνες μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία δεν παρέχόταν καμιάς μορφής ειδική αγωγή (Georgiadi et al., 2012).

Η λειτουργία τμημάτων ένταξης καθώς και η εφαρμογή ενταξιακής πολιτικής από τα σχολεία παρέχει ενημέρωση και εξοικείωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με την κατάσταση της αναπηρίας (Gash & Coffey, 1995- Diamond & Innes, 2001). Φαίνεται επομένως να συνδέεται άμεσα με τον παράγοντα της εξοικείωσης που αναφέρθηκε παραπάνω. Έτσι καλλιεργούνται θετικές στάσεις και μεγαλύτερη ευαισθησία προς τα παιδιά με αναπηρία. Είναι εντυπωσιακό ότι στον ελλαδικό χώρο, όπου η ενταξιακή πολιτική στην εκπαίδευση άργησε αρκετά να εφαρμοστεί συγκριτικά με άλλες χώρες, τα παιδιά έχουν μικρές σχετικά αποκλίσεις στις στάσεις προς την αναπηρία όταν αντιπαραβάλλονται με αυτές παιδιών από χώρες που εφαρμόζουν πολύ καιρό τα ενταξιακά προγράμματα (Nikolaraizi et al., 2005).

1.3.5 Η καταγωγή

Η καταγωγή είναι μια μεταβλητή η οποία μπορεί να μελετηθεί σε διαφορετικά επίπεδα. Από την μια μπορεί να αναφέρεται στην πολιτισμική καταγωγή του παιδιού όπου τα ήθη και τα έθιμα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων. Από την άλλη ως καταγωγή μπορεί να εκληφθεί το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας από την οποία προέρχεται το παιδί. Από την κατηγοριοποίηση αυτή δεν θα μπορούσε να λείπει και η γεωγραφική καταγωγή η οποία προσδιορίζει την χώρα και την περιοχή διαμονής, αν πρόκειται δηλαδή για κάποιο αστικό κέντρο ή επαρχιακή πόλη.

Οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες χώρες αναδεικνύουν τις αποκλίσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και νοηματοδοτεί την έννοια της αναπηρίας ο κάθε λάος (Wendelborg & Tossebro, 2008). Η θρησκεία αποτελεί μια πτυχή η οποία ίσως έχει αυξημένη βαρύτητα στο ζήτημα αυτό. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε μαθητές του Ισραήλ και του Καναδά, όλα

τα παιδιά έδειξαν θετικές στάσεις προς τους συνομηλίκους με αναπηρία (Tirosh et al., 1997). Ωστόσο οι μαθητές του Ισραήλ είχαν σημαντικά θετικότερες στάσεις γεγονός που ενδεχομένως επιβεβαιώνει την σημασία του παράγοντα της πολιτισμικής καταγωγής καθώς το Ισραήλ είναι μια χώρα με έντονο το θρησκευτικό στοιχείο, ενώ ο Καναδάς συγκεντρώνοντας ένα μωσαϊκό διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων δεν έχει καθορισμένη επίσημη θρησκεία σαν κράτος.

Η καταγωγή σε ότι αφορά την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας των παιδιών είναι μια σχετικά υποτιμημένη παράμετρος στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Οι γονείς είναι τα βασικότερα από τα «σημαντικά» πρόσωπα κατά την διάρκεια της ανάπτυξης των παιδιών και οι στάσεις που τηρούν οι ίδιοι απέναντι στην ένταξη μπορούν να τα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό (Bricker, 1995). Οι στάσεις των γονέων αποτελούν έναν παράγοντα ιδιαίτερα σημαντικό καθώς έχει αποδειχτεί ότι επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και της ιδεολογίας των παιδιών (Okagaki et al., 1998 - Deal, 2003 - Vignes et al., 2009). Ειδικά στο ζήτημα των αναπηριών έχει αποδειχτεί ότι τα είδη της αναπηρίας για τα οποία επέλεξαν οι μητέρες να συζητήσουν με τα παιδιά, ήταν και εκείνα που τους κέντριζαν περισσότερο το ενδιαφέρον και για τα οποία είχαν τις θετικότερες στάσεις (Innes & Diamond, 1999). Σε μια μόνο περίπτωση έχει εξεταστεί το κατά πόσο το επάγγελμα των γονέων μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών όπου αποδείχτηκε πως οι επαγγελματικές επιλογές της οικογένειας επηρέαζαν αρνητικά την συμπεριφορά του παιδιού (Vignes et al., 2009). Γενικά, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει την στάση τους απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία, αφού τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικο-οικονομικές βαθμίδες εμφανίζουν θετικές και θετικότερες, σε σχέση με τα υπόλοιπα, στάσεις (Hurst et al., 2012).

Η διερεύνηση της γεωγραφικής καταγωγής ως παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων προς τα παιδιά με αναπηρία έχει πραγματοποιηθεί τόσο σε σύγκριση πληθυσμών εντός Ευρώπης, ανάμεσα σε Ελλάδα και Ηνωμένο Βασίλειο (Nikolaraizi & DeReybekiel 2001), όσο και εκτός ανάμεσα σε Ελλάδα και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Nikolaraizi et al. 2005). Και στις δύο περιπτώσεις οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ήταν θετικές προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Η έτερη παράμετρος της καταγωγής, η οποία αφορά την περιοχή διαμονής του ατόμου που λαμβάνει μέρος στην έρευνα, διερευνήθηκε από τους Gash & Coffey (1995), οι οποίοι μελέτησαν συγκριτικά τις στάσεις κοριτσιών που κατάγονται από κάποιο

αστικό κέντρο με εκείνα που προέρχονται από την επαρχία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια που έμεναν εκτός πόλης ήταν πιο θετικά στο να προσεγγίσουν ένα παιδί με αναπηρία. Αυτό που προκαλεί εντύπωση ωστόσο είναι το γεγονός ότι ενώ τα κορίτσια της επαρχίας έδειξαν θετικότερες στάσεις από εκείνα της πόλης, σημείωσαν και μεγαλύτερα ποσοστά στην ερώτηση που αφορούσε το αν θα ένιωθαν φόβο για ένα παιδί με αναπηρία. Παράλληλα επέλεξαν και αρνητικότερους όρους όταν τους ζητήθηκε να το περιγράψουν.

Η εθνική καταγωγή των παιδιών και το επίπεδο σπουδών των γονέων είναι δύο περιπτώσεις παραγόντων που δεν έχουν εξεταστεί ικανοποιητικά ως προς την επίδραση που έχουν στις στάσεις των παιδιών απέναντι στην αναπηρία. Η καταγωγή έχει εξεταστεί μόνο συγκριτικά ανάμεσα σε δύο χώρες ενώ το ακαδημαϊκό επίπεδο των γονέων καθόλου. Ειδικά σε ό,τι αφορά τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας η βιβλιογραφία που αναφέρεται σε μια κοινωνία όπου συνυπάρχουν ομάδες με ποικίλα εθνικά και πολιτισμικά στοιχεία είναι αρκετά φτωχή.

1.3.6 Η ηλικία

Ένας ακόμη παράγοντας που χρησιμοποιείται στις ποσοτικές έρευνες μέτρησης των στάσεων είναι και η ηλικία. Οι στάσεις των παιδιών έχουν έναν βαθμό δυσκολίας παραπάνω σε ότι αφορά την εξέταση καθώς μεταβάλλονται διαρκώς πριν έρθει η στιγμή, σε μεγαλύτερη ηλικία, να πάρουν μια πιο ξεκάθαρη μορφή και εκδοχή (Hurst et al., 2012). Έχει αποδειχτεί ότι για την διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών απέναντι στην αναπηρία παίζουν ρόλο κυρίως η συναισθηματική και η συμπεριφορική διάσταση (Thomson & Lillie, 1995). Επομένως είναι φυσικό επακόλουθο τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά να χρειάζονται μεγαλύτερο διάστημα ώστε να ωριμάσουν και να έχουν περισσότερες εμπειρίες. Μόνο τότε θα είναι σε θέση να παγιώσουν τις στάσεις και αντιλήψεις τους σε μεγαλύτερο βαθμό (Hurst et al., 2012).

Έχει παρατηρηθεί ότι από το νηπιαγωγείο προς το δημοτικό οι στάσεις των παιδιών προς τους συνομηλίκους με αναπηρία μεταβάλλονται αισθητά (Ramsey, 2008). Στο νηπιαγωγείο οι μαθητές φαίνονται πρόθυμοι να γίνουν φίλοι με παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία (Diamond & Hestenes, 1996). Η διάθεση όμως των μαθητών τυπικής ανάπτυξης μοιάζει να είναι ένα φαινόμενο με πεπερασμένη αντοχή και

διάρκεια (Deal, 2003). Μεγαλώνοντας και μπαίνοντας στο δημοτικό αρχίζουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τον ανταγωνισμό σε σχέση με τις ικανότητες που έχουν οι γύρω τους. Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται αύξηση των αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων (Laws & Kelly 2005). Οι φίλιες που υπήρχαν μέχρι τότε πολλές φορές μετατρέπονται σε μια μονόπλευρη σχέση προστατευτικότητας αλλά και φροντίδας προς τα άτομα με αναπηρία (Ramsey, 2008). Σε έρευνα της Nowicki (2007) όπου χρησιμοποιήθηκαν ζωγραφίες παιδιών με αναπηρία, οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού έδειξαν ότι γνωρίζουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το είδος της κάθε αναπηρίας και τους περιορισμούς της. Ταυτόχρονα θεωρούσαν ότι οι αναπηρίες αυτές μπορεί να έχουν έναν πιο προσωρινό χαρακτήρα. Ωστόσο οι στάσεις τους απέναντι στα παιδιά με αναπηρία ήταν λιγότερο θετικές καθώς θεωρούσαν ότι είναι υπεύθυνα για την κατάστασή τους.

Η σημασία της ηλικίας ως παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων προς τους συνομηλίκους με αναπηρία καταδεικνύεται και από τα πορίσματα ερευνών που φανέρωσαν πως τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού εμφάνισαν πιο αρνητικές στάσεις σε σχέση με τα μεγαλύτερα (Smith & Williams, 2001 - Nowicki 2006 - De Laat et al. 2012). Την υπόθεση αυτή επιβεβαίωσαν και οι Ralli et al. (2011) οι οποίοι εντόπισαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις στάσεις των παιδιών 9-10 ετών με τα παιδιά 11-12 ετών τα οποία είχαν θετικότερες αντιλήψεις για τους συμμαθητές με αναπηρία. Σε σημαντικό παράγοντα αναδεικνύεται η ηλικία και από τα πορίσματα της μελέτης των Bunch & Valeo (2004), στην οποία τα παιδιά 11 ετών και άνω παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερη τάση να υπερασπιστούν ένα παιδί με αναπηρία εάν διαπίστωναν ότι θυματοποιείται, σε αντίθεση με τα μικρότερα τους. Ωστόσο το θέμα της προσωπικής ευθύνης είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο για εκείνον που γίνεται μάρτυρας ενός τέτοιου περιστατικού. Επομένως, οι απαντήσεις των παιδιών σε τέτοιου περιεχομένου ερωτήματα θα ήταν καλό να αντιμετωπίζονται με προσοχή.

Παρ' όλα αυτά, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή, η μελέτη των στάσεων των παιδιών έχει συχνά αντικρουόμενα και αλληλοαναιρούμενα αποτελέσματα. Παραδείγματος χάριν σύμφωνα με τους Tamm & Prellwitz (2001) αλλά και τους Vignes et al. (2009), η ηλικία και η στάση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συμμαθητές με αναπηρία έχουν μηδενική συσχέτιση. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν καταγράψει και οι Nowicki & Sandieson (2002), οι οποίοι σε βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα έτη 1990 έως και 2000 δεν μπόρεσαν να εντοπίσουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα σε στάσεις και ηλικία. Από την μελέτη της ηλικίας

ως παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων δεν έχουν λείψει και οι συγκρίσεις ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες οι οποίες έδειξαν θετικότερες στάσεις στους ενήλικες (Harnum et al., 2006).

Όπως γίνεται εμφανές από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διεθνούς και ελληνικής, υπάρχει πλήθος ερευνών οι οποίες έχουν μελετήσει τις στάσεις των παιδιών απέναντι στην αναπηρία και συγκεκριμένα στους συνομηλίκους με αναπηρία. Ειδικά όμως σε ό,τι αφορά τα ελληνικά δεδομένα παρατηρείται μια έλλειψη έρευνας σε ένα μεγάλο δείγμα του πληθυσμού των παιδιών η οποία θα επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Ειδικά από την στιγμή που οι στάσεις των παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία είναι ένα πεδίο έρευνας που έχει πολλά και συχνά αντικρουόμενα αποτελέσματα.

1.4 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας λοιπόν είναι η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης της Ε΄και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου απέναντι στο φανταστικό σενάριο ενός καινούριου συμμαθητή με ειδικές ανάγκες και οι παράγοντες που σχετίζονται με την διαμόρφωση των στάσεων αυτών.

Οι ερευνητικές υποθέσεις, επομένως, διαμορφώνονται ως εξής:

1. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν θετικές στάσεις απέναντι σε έναν φανταστικό συμμαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
2. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι πρόθυμα να αλληλεπιδράσουν και να εντάξουν στο κοινωνικό τους δίκτυο έναν συμμαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
3. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξη πιστεύουν στις δυνατότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες και θεωρούν ότι μπορούν να έχουν καλή επίδοση στο σχολείο.
4. Παράγοντες όπως το φύλο, η τάξη φοίτησης, η προηγούμενη επαφή με άτομο με αναπηρία, η εθνικότητα και το επίπεδο σπουδών των γονέων έχουν σχέση με την διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές με ειδικές ανάγκες.

Κεφάλαιο 2^ο

Μεθοδολογία

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται συνολικά από 407 μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι οποίοι φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Οι μαθητές προέρχονται από σχολεία της Δυτικής, Κεντρικής και Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Σε όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα λειτουργούσαν τμήματα ένταξης όπου φοιτούσαν μαθητές με κινητική και νοητική αναπηρία.

Από τους 407 μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 196 ήταν αγόρια (48,2%) και οι 211 κορίτσια (51,8 %). Η φοίτηση των παιδιών ήταν ως εξής: οι 212 (52,1 %) ήταν μαθητές της Ε΄τάξης του δημοτικού, ενώ οι υπόλοιποι 195 (47,9 %) της Στ΄. Η κατανομή του δείγματος παρουσιάζεται στη συνέχεια και στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος

		Τάξη		Σύνολο
		Ε΄ δημοτικού	Στ΄ δημοτικού	
Φύλο	Αγόρι	115	81	196
	Κορίτσι	97	114	211
Σύνολο		212	195	407

Από τους 407 μαθητές οι 334 (81,9%) δήλωσαν ότι είχαν εξοικείωση εκτός σχολείου με κάποιο άτομο με αναπηρία, ενώ μόλις 73 (17,9%) δήλωσαν το αντίθετο. Αναφορικά με την εξοικείωση στον χώρο του σχολείου, οι 349 (85,5%) απάντησαν πως γνωρίζουν κάποιο παιδί με αναπηρία στο σχολείο. Στην ερώτηση που αφορούσε την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στη σχολική τάξη οι 144 (35,3%) μαθητές απάντησαν καταφατικά ενώ οι 263 (64,5%) αρνητικά.

Σε ό,τι αφορά τον κοινωνικό και οικογενειακό περίγυρο των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 375 (91,9%) δήλωσαν ότι έχουν καταγωγή από την

Ελλάδα, ενώ μόνο 32 (7,8%) από άλλη χώρα. Τέλος, 109 (26,7%) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν γονείς με λυκειακή εκπαίδευση, 215 (52,7%) με πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ 83 (20,3%) δεν γνώριζαν το επίπεδο σπουδών των γονιών τους.

2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας και δεδομένου ότι το δείγμα αποτελείται από παιδιά, τα οποία συνιστούν μια ευαίσθητη κοινωνική ομάδα, θεωρήθηκε ως ιδανικότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων η χρήση ερωτηματολογίου. Η χρήση ερωτηματολογίων είναι ίσως το πιο δημοφιλές εργαλείο της ποσοτικής έρευνας και το πιο δημοφιλές για την διερεύνηση στάσεων. Εξασφαλίζει το ανώνυμο των απαντήσεων και έχει ευρεία κάλυψη. Ταυτόχρονα έχει χαμηλό κόστος, χρονικό και οικονομικό, αν αναλογιστεί κανείς το μέγεθος του πληθυσμού που μπορεί να εξυπηρετήσει. Παράλληλα, διευκολύνει την πρόσβαση σε ευαίσθητα δεδομένα και ομάδες πληθυσμού, καθώς όπως αναφέρθηκε εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), συνθήκη εξαιρετικά χρήσιμη στη μελέτη των στάσεων των παιδιών. Σε ό,τι αφορά το ερευνητικό κομμάτι η κωδικοποίηση των απαντήσεων επιτρέπει τη συσχέτιση των στάσεων με πολλούς παράγοντες και την εξαγωγή ποικίλων συμπερασμάτων.

Το ερωτηματολόγιο που επιλέχτηκε είναι το προσαρμοσμένο στα ελληνικά εργαλείο που δημιούργησε ο Hugh Gash και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1995 από τον ίδιο σε έρευνα που αφορούσε την μεταβολή των στάσεων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία έπειτα από παρέμβαση ευαισθητοποίησης που πραγματοποιήθηκε. Το ερωτηματολόγιο για την ανίχνευση στάσεων μαθητών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Κουρκούτα & Γεωργιάδη (2008). Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες τόσο από τον δημιουργό (Gash, 1995, 1996) όσο και από άλλους ερευνητές στον ελληνικό και διεθνή χώρο (Nikolarazi & Reybekiel, 2001, Kalyva & Agaliotis 2009, Georgiadi et al., 2012).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 27 ερωτήσεις κλειστού τύπου και χωρίζεται σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος εμπεριέχει 20 ερωτήσεις και αφορά την διερεύνηση των στάσεων ενώ το δεύτερο μέρος εμπεριέχει 7 ερωτήσεις και αφορά τα

δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως η ηλικία και το φύλο. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας είναι ικανοποιητικός τόσο για την ελληνική (.82) όσο και για την αγγλική (.91) μορφή του εργαλείου. Σε ό,τι αφορά την παρούσα έρευνα ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha, για τον έλεγχο του παρόντος δείγματος, είναι .79.

Το πρώτο μέρος βασίζεται στο υποθετικό σενάριο όπου ένας καινούριος μαθητής με ειδικές ανάγκες έρχεται στην τάξη, και περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες εστιάζουν τόσο στο γνωστικό όσο και στο συμπεριφορικό στοιχείο των αντιλήψεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τους συνομηλίκους με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι συμπεριφορικές προθέσεις (ερωτήσεις 1 έως 11) με την χρήση ερωτήσεων όπως: «Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;», «Θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίζετε τα απογεύματα;» αλλά και οι αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους λόγω της αναπηρίας (ερωτήσεις 12 έως 20) με ερωτήσεις όπως: «Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία όπως και εσύ;» και «Πιστεύεις ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;». Οι πιθανές απαντήσεις εκφράζουν τη συμφωνία ή διαφωνία με το περιεχόμενο των ερωτημάτων και έχουν διαμορφωθεί σε μια κλίμακα τύπου Likert με 4 διαφορετικές επιλογές που κυμαίνονται από την απόλυτη ή σχετική συμφωνία (Σίγουρα ναι, μάλλον ναι) έως τη σχετική ή απόλυτη διαφωνία (Μάλλον όχι, Σίγουρα όχι). Η ύπαρξη μιας 5^{ης} απάντησης η οποία θα εξέφραζε ουδετερότητα δεν περιλαμβάνεται καθώς κρίθηκε σημαντικό, από τον δημιουργό του ερωτηματολογίου, οι μαθητές που θα συμμετείχαν στην έρευνα να πάρουν συγκεκριμένη θέση πάνω στο υπό μελέτη θέμα. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων, ξεκινώντας από την απόλυτη συμφωνία έως την απόλυτη διαφωνία, κυμαίνεται από το 1 έως το 4. Το ερωτηματολόγιο επομένως μπορεί να βαθμολογηθεί από 20 έως 80, όπου το 20 υποδεικνύει την καλύτερη δυνατή στάση προς τα παιδιά με αναπηρία, ενώ το 80 την πιο αρνητική.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει μια σειρά από επτά ερωτήματα. Τα τέσσερα από αυτά έχουν δημογραφικό χαρακτήρα (ηλικία, φύλο, καταγωγή και επίπεδο σπουδών των γονέων), ενώ τα υπόλοιπα τρία αφορούν την εξοικείωση με κάποιο παιδί με αναπηρία (εκτός σχολείου, στο σχολείο και στην τάξη).

Στην αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου υπήρχε και ένα ακόμη μέρος στο

οποίο οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν από μια σειρά επιθέτων εκείνα με τα οποία θα περιέγραφαν τον φανταστικό συμμαθητή σε κάποιον φίλο τους. Τα επίθετα ήταν τόσο θετικά («ευτυχισμένο», «έξυπνο», «ευγενικό») όσο και αρνητικά φορτισμένα («χαζό», «καθυστερημένο», «ηλίθιο»). Το συγκεκριμένο μέρος της αποφασίστηκε από τον ερευνητή να μην χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα καθώς οι προσδιορισμοί που περιελάμβανε προωθούσαν τον διαχωρισμό και την ετικετοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

2.3 Ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 και πιο συγκεκριμένα την περίοδο από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούνιο του 2015. Τον Μάρτιο, πριν ξεκινήσει η διανομή των ερωτηματολογίων, είχε πραγματοποιηθεί πιλοτική έρευνα με 15 μαθητές και των δύο τάξεων, 8 της Ε΄ και 7 της Στ΄ Δημοτικού, ώστε να διαπιστωθούν πιθανές ελλείψεις, δυσκολίες ή άλλες παράμετροι που θα έπρεπε να ληφθούν υπ' όψιν πριν την έναρξη της διαδικασίας.

Αφού ολοκληρώθηκε η πιλοτική έρευνα, χωρίς να εμφανιστούν προβλήματα από την χορήγηση, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή και ξεκίνησε η χορήγηση στους μαθητές των σχολείων. Η συμπλήρωση πραγματοποιήθηκε μέσα στη σχολική τάξη έπειτα από συνεννόηση και συγκατάθεση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και των διευθυντών των σχολείων. Είχε προηγηθεί η σύνταξη και αποστολή επιστολής προς τους γονείς, στην οποία υπήρχε λεπτομερής περιγραφή των ζητούμενων και τον σκοπών της εργασίας, καθώς και διασφάλιση του απορρήτου και της ανωνυμίας των μαθητών που θα συμμετείχαν. Οι επιστολές επέστρεψαν υπογεγραμμένες από τους γονείς που έδιναν την άδεια να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην έρευνα. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν στην σχολική τάξη παρουσία του ερευνητή για τυχόν απορίες και η διάρκειά της δεν ξεπερνούσε τα 10 με 15 λεπτά. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το ανώνυμο των ερωτηματολογίων καθώς και για το ότι δεν επρόκειτο να αξιολογηθούν από τις απαντήσεις τους. Ταυτόχρονα παροτρύνθηκαν να απαντήσουν χωρίς άγχος και με ειλικρίνεια. Κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων οι μαθητές με αναπηρία βρίσκονταν στα τμήματα ένταξης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βοηθήθηκαν από τον ερευνητή στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στα σχολεία ήταν συνολικά 426. Τα 14 από αυτά αποκλείστηκαν από την έρευνα καθώς ήταν ανεπαρκώς συμπληρωμένα . Τα υπόλοιπα 5 αποκλείστηκαν καθώς ήταν προϊόν ομαδικής απάντησης από κάποιους μαθητές κατά την διάρκεια της χορήγησης, συνεπώς δεν μπορούσαν να εκληφθούν ως ατομικές, χωρίς εξωτερικές επιδράσεις, απόψεις.

Κεφάλαιο 3^ο

Αποτελέσματα

3.1 Παραγοντική ανάλυση εργαλείου

Πριν ξεκινήσει η ανάλυση των αποτελεσμάτων, κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί η παραγοντική δομή του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Η ανάλυση βασικών συνιστωσών στις 20 ερωτήσεις της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε έδειξε ότι υπάρχει υψηλή επάρκεια του δείγματος ($KMO = .83$) και ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών επιτρέπουν την εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης ($p = .000$). Στον πίνακα 3 παρατίθεται η ανάλυση των παραπάνω δεικτών.

Πίνακας 3. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Kaiser-Meyer-Olkin	Δείκτης Επάρκειας Δείγματος	.835
	χ^2	1788,969
Bartlett's Test of Sphericity	Βαθμοί ελευθερίας	190
	Sig.	.000

Από την διερευνητική ανάλυση παραγόντων (Exploratory factor analysis), μετά την περιστροφή Varimax, προέκυψαν πέντε παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν το 52.2% της συνολικής διακύμανσης. Ο 5^{ος} παράγοντας απορρίφθηκε καθώς περιελάμβανε δύο μόνο προτάσεις-ερωτήματα με φόρτιση άνω του .40. Επομένως επιλέχθηκε ένα σύνολο τεσσάρων παραγόντων. Ο αριθμός των παραγόντων είναι σύμφωνος με τον αριθμό παραγόντων που προτείνει ο Gash (1995, 1996). Η καινούρια παραγοντική ανάλυση, με 4 παράγοντες αυτή τη φορά, εξηγούσε το 46.8% της συνολικής διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων για κάθε παράγοντα ήταν από .43 και πάνω. Στην συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας της παραγοντικής ανάλυσης με τις φορτίσεις για κάθε παράγοντα.

Πίνακας 4. Παραγοντική δομή και φόρτιση ερωτημάτων

Ερωτήματα	Παράγοντες			
	1	2	3	4
Ερώτημα 1	.503			
Ερώτημα 2	.745			
Ερώτημα 3	.632			
Ερώτημα 4	.654			
Ερώτημα 5	.681			
Ερώτημα 6	.745			
Ερώτημα 7		.454		
Ερώτημα 8	.530			
Ερώτημα 9		.555		
Ερώτημα 10		.434		
Ερώτημα 11		.704		
Ερώτημα 12			.780	
Ερώτημα 13			.822	
Ερώτημα 14			.483	
Ερώτημα 15				.617
Ερώτημα 16			.439	
Ερώτημα 17				.637
Ερώτημα 18				.741
Ερώτημα 19		.627		
Ερώτημα 20				

Παράγοντας 1: Η ιδιοτιμή (eigen value) του πρώτου παράγοντα είναι 4.65 και εξηγεί το 23.2% της συνολικής διακύμανσης. Τα ερωτήματα που εμφάνισαν φόρτιση άνω του .40 για τον παράγοντα αυτόν είναι τα εξής:

- 1.Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο; (.503)
- 2.Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;..... (.745)
- 3.Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;..... (.632)
- 4.Αργότερα θα του έλεγες τα μυστικά σου όπως τα λες στους φίλους σου; (.654)

5.Θα μπορούσε αυτό το παιδί να γίνει ο καλύτερος φίλος σου;... .. (.681)

6.Θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίζετε τα απογεύματα;... .. (.745)

8.Θα το καλούσες στα γενέθλιά σου μαζί με τους άλλους φίλους σου;... .. (.530)

Ο πρώτος παράγοντας επιβεβαιώνει την παραγοντική ανάλυση του εργαλείου από τον δημιουργό και ορίζεται ως «**διαπροσωπική σχέση και παιδί με αναπηρία**». Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha για τον παράγοντα αυτόν είναι .80.

Παράγοντας 2: Η ιδιοτιμή (eigen value) του δεύτερου παράγοντα είναι 2.00 και εξηγεί το 10% της συνολικής διακύμανσης. Τα ερωτήματα που εμφάνισαν φόρτιση άνω του .40 για τον παράγοντα αυτόν είναι τα εξής:

7.Θα θύμωνες εάν δεν ακολουθούσε τους κανόνες του παιχνιδιού στο διάλειμμα; (.454)

9.Θα τον έβαζες στην ομάδα σου με τα άλλα παιδιά για να παίζετε;... .. (.555)

10.Θα το ρωτούσες πράγματα για τον εαυτό του (πχ τι φαγητό του αρέσει, τι παιχνίδι του αρέσει);... .. (.434)

11.Αν μερικά παιδιά το κορόιδευαν θα σε ενοχλούσε;... .. (.704)

19.Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πιστεύεις ότι προτιμούν να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά με ειδικές ανάγκες;... .. (.627)

Ο δεύτερος παράγοντας επιβεβαιώνει την παραγοντική ανάλυση του εργαλείου από τον δημιουργό και ορίζεται ως «**κοινωνικές σχέσεις παιδιού με αναπηρία**». Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha για τον παράγοντα αυτόν είναι .60.

Παράγοντας 3: Η ιδιοτιμή (eigen value) του τρίτου παράγοντα είναι 1.53 και εξηγεί το 7.6% της συνολικής διακύμανσης. Τα ερωτήματα που εμφάνισαν φόρτιση άνω του .40 για τον παράγοντα αυτόν είναι τα εξής:

12.Πιστεύεις ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;... .. (.780)

13.Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάζει τα ίδια βιβλία όπως και εσύ;... .. (.822)

14.Πιστεύεις ότι θα έχει τα ίδια χόμπυ και τις ίδιες ασχολίες όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;... .. (.483)

16.Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;... .. (.439)

Ο τρίτος παράγοντας επιβεβαιώνει την παραγοντική ανάλυση του εργαλείου από τον δημιουργό και ορίζεται ως «**αναπηρία και σχολική επίδοση**». Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha για τον παράγοντα αυτόν είναι .63.

Παράγοντας 4: Η ιδιοτιμή (eigen value) του τέταρτου παράγοντα είναι 1.18 και εξηγεί το 5.9% της συνολικής διακύμανσης. Τα ερωτήματα που εμφάνισαν φόρτιση άνω του .40 για τον παράγοντα αυτόν είναι τα εξής:

15. *Θα ένιωθες φόβο γι' αυτό το παιδί εάν είχε νοητική καθυστέρηση; (.617)*

17. *Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν τη δική τους ειδική τάξη μέσα στο σχολείο σου; (.637)*

18. *Πιστεύεις ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζεται να πηγαίνουν σε ένα ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά εκεί θα έχουν νοητική καθυστέρηση; (.741)*

Ο τέταρτος παράγοντας επιβεβαιώνει την παραγοντική ανάλυση του εργαλείου από τον δημιουργό και ορίζεται ως «**αναπηρία και σχολική ζωή**». Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha για τον παράγοντα αυτόν είναι .60.

Τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων κρίνονται ικανοποιητικά και επαρκή για τις ανάγκες της έρευνας. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με ανάλυση των συσχετίσεων του κάθε παράγοντα που αναφέρθηκε, αλλά και του συνολικού σκορ στο ερωτηματολόγιο, με τα επιμέρους δημογραφικά χαρακτηριστικά που ζητήθηκαν.

3.2 Η τάξη φοίτησης

Για την σύγκριση των μέσων όρων των μαθητών Ε' και Στ' τάξης επιλέχθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα καθώς οι δύο πληθυσμοί των οποίων οι μέσοι όροι συγκρίνονται δεν αλληλοεπικαλύπτονται. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές και των δύο τάξεων έδειξαν ότι έχουν ελαφρώς θετικές στάσεις προς όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου αλλά και στο συνολικό του σκορ.

Από τη σύγκριση προκύπτει ότι οι μαθητές της πέμπτης δημοτικού έχουν θετικότερες στάσεις από εκείνους της έκτης στον παράγοντα της πρόθεσης δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης με κάποιον συμμαθητή που έχει νοητική αναπηρία. Οι μαθητές της πέμπτης σημειώνουν πιο θετικές στάσεις και στην μεταβλητή που αφορά τις στάσεις τους για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με

νοητική αναπηρία. Από την άλλη, οι μαθητές που φοιτούν στην έκτη δημοτικού φάνηκαν να διάκεινται πιο θετικά από τους μικρότερους συμμαθητές τους στους παράγοντες που αφορούσαν την σχολική ζωή και επίδοση των μαθητών με αναπηρία καθώς και στο συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5. Σύγκριση μέσων όρων για τον παράγοντα τάξη φοίτησης

	<i>Τάξη Φοίτησης</i>	<i>N</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p.value</i>
Διαπροσωπική σχέση	5 ^η	212	13.79	4.23	-1.05	405	.29
	6 ^η	195	14.20	3.45			
Κοινωνικές σχέσεις	5 ^η	212	8.12	2.77	-.22	405	.82
	6 ^η	195	8.17	2.30			
Αναπηρία και σχολική επίδοση	5 ^η	212	9.63	2.55	1.51	405	.13
	6 ^η	195	9.25	2.51			
Αναπηρία και σχολική ζωή	5 ^η	212	7.85	2.27	1.24	405	.21
	6 ^η	195	7.58	2.07			
Συνολικό σκορ	5 ^η	212	42.05	8.66	.18	405	.85
	6 ^η	195	41.90	6.98			

Ωστόσο, οι διαφορές των μέσων όρων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η τάξη φοίτησης και κατ' επέκταση η ηλικία δεν επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.

3.3 Το φύλο

Για την σύγκριση των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών επιλέχτηκε και πάλι ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς οι δύο πληθυσμοί των οποίων οι μέσοι όροι συγκρίνονται δεν αλληλοεπικαλύπτονται. Ο υπολογισμός των μέσων όρων φανέρωσε θετικές στάσεις και για τα δύο φύλα σε όλες τις μεταβλητές που εξετάστηκαν. Πιο συγκεκριμένα, στον παρακάτω πίνακα κατάγραφονται οι μέσοι όροι αγοριών και κοριτσιών για κάθε παράγοντα.

Πίνακας 6. Σύγκριση μέσων όρων για τον παράγοντα φύλο

	<i>Φύλο</i>	<i>N</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p.value</i>
Διαπροσωπική σχέση	Αγόρι	196	14.39	4.45	2.03	405	.04
	Κορίτσι	211	13.61	3.23			
Κοινωνικές σχέσεις	Αγόρι	196	8.58	2.80	3.36	405	.00
	Κορίτσι	211	7.74	2.22			
Αναπηρία και σχολική επίδοση	Αγόρι	196	9.19	2.51	-1.96	405	.05
	Κορίτσι	211	9.69	2.54			
Αναπηρία και σχολική ζωή	Αγόρι	196	7.96	2.30	2.14	405	.03
	Κορίτσι	211	7.50	2.04			
Συνολικό σκορ	Αγόρι	196	42.72	9.01	1.84	405	.06
	Κορίτσι	211	41.28	6.63			

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, της πρόθεσης δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης με κάποιον συμμαθητή που έχει νοητική αναπηρία, τα κορίτσια με μέσο όρο 13.61 έδειξαν να έχουν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τα αγόρια που σημείωσαν 14.39. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας *p-value* για τις διαφορές στον μέσο όρο αγοριών και κοριτσιών ήταν .04 με 405 βαθμούς ελευθερίας. Από την στιγμή λοιπόν που το *p-value* είναι μικρότερο από .05 οι διαφορές κρίνονται στατιστικά σημαντικές. Μπορούμε, επομένως, να συμπεράνουμε ότι το φύλο επηρεάζει ως παράγοντας τις στάσεις των παιδιών ως προς την διαπροσωπική σχέση με παιδιά που έχουν κάποιας μορφής αναπηρία.

Αντίστοιχη εικόνα παρατηρήθηκε και για τον δεύτερο παράγοντα που αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια φάνηκαν και εδώ να έχουν θετικότερες στάσεις από τα αγόρια με τους μέσους όρους να είναι 7.74 και 8.58 αντίστοιχα. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας *p-value*, που προέκυψε από την σύγκρισή τους, είναι .00 (<.05) με 405 βαθμούς ελευθερίας, οπότε οι διαφορές των μέσων όρων δεν είναι τυχαίες. Το φύλο επομένως αναδεικνύεται σε παράγοντα που επιδρά και στις στάσεις των μαθητών ως προς τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με αναπηρία.

Τα αγόρια φαίνεται να επικρατούν στην περίπτωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με αναπηρία καθώς φάνηκαν να πιστεύουν περισσότερο στις δυνατότητές τους συγκριτικά με τα κορίτσια. Ο μέσος όρος των αγοριών ήταν 9.19 έναντι 9.69

των κοριτσιών και ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ήταν .05 (=0.05) επομένως, αν και μικρή η διαφορά των μέσων όρων, αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική. Μπορούμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι, σε κάποιο βαθμό, το φύλο επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών και για την σχολική επίδοση των παιδιών με αναπηρία.

Η κατάσταση αλλάζει ως προς τον παράγοντα της σχολικής ζωής των μαθητών με αναπηρία. Τα κορίτσια σημειώνουν ξανά θετικότερες στάσεις ($\mu.o = 7.50$) έναντι των αγοριών ($\mu.o = 7.96$) με τον δείκτη p-value να ισούται με .03 (<.05) με 405 βαθμούς ελευθερίας. Επομένως και εδώ η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική με το φύλο να μπορεί να θεωρηθεί και πάλι παράγοντας που επιδρά στις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Τέλος, αναφορικά με το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου, τα κορίτσια εμφανίστηκαν πιο θετικά προς έναν συμμαθητή με νοητική αναπηρία σε σχέση με τα αγόρια. Ωστόσο οι διαφορές τους δεν μπορούν, οριακά, να θεωρηθούν στατιστικά σημαντικές.

3.4 Η εξοικείωση με την αναπηρία εκτός σχολείου

Όπως και παραπάνω, στην ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την εξοικείωση με την αναπηρία εκτός του σχολείου χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Σκοπός του παράγοντα αυτού ήταν να διαπιστωθεί η σημασία της εξοικείωσης με άτομο με αναπηρία εκτός του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 7. Σύγκριση μέσων όρων για τον παράγοντα εξοικείωση εκτός σχολείου

		<i>Εξοικείωση εκτός σχολείου</i>					
		<i>N</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p.value</i>
Διαπροσωπική σχέση	Ναι	334	14.03	3.94	.46	405	.64
	Όχι	73	13.79	3.62			
Κοινωνικές σχέσεις	Ναι	334	8.13	2.50	-.27	405	.78
	Όχι	73	8.22	2.78			
Αναπηρία και σχολική επίδοση	Ναι	334	9.45	2.53	-.06	405	.95
	Όχι	73	9.47	2.57			
Αναπηρία και σχολική ζωή	Ναι	334	7.68	2.19	-.89	405	.37
	Όχι	73	7.93	2.13			
Συνολικό σκορ	Ναι	334	41.97	7.84	-.02	405	.97
	Όχι	73	42.00	8.17			

Συνολικά οι στάσεις όλων των μαθητών (και εκείνων που έχουν συναντήσει άτομο με αναπηρία εκτός σχολείου και εκείνων που δεν έχουν συναντήσει) ήταν θετικές προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Οι διαφορές, ανάμεσα στις δύο ομάδες που τέθηκαν προς σύγκριση, ήταν οριακές για όλους τους παράγοντες και το συνολικό σκορ. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι δείκτες στατιστικής σημαντικότητας δεν έδειξαν σε καμία περίπτωση διαφορά στους μέσους όρους που να μπορεί να θεωρηθεί σημαντική. Ως παράγοντας λοιπόν η εξοικείωση με άτομο με αναπηρία εκτός σχολείου δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών.

3.5 Η εξοικείωση με την αναπηρία εντός σχολείου

Ο δεύτερος παράγοντας εξοικείωσης με την αναπηρία που εξετάστηκε για την σημασία του στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ήταν στα πλαίσια του σχολείου. Αναφέρεται στην παρουσία ανάπηρου μαθητή στον ευρύτερο χώρο του σχολείου, είτε σε μεγαλύτερη είτε στην ίδια τάξη.

Οι μαθητές που απάντησαν πως γνώριζαν κάποιο μαθητή με αναπηρία στο σχολείο είχαν θετικότερες στάσεις για τους παράγοντες της σχολικής επίδοσης και ζωής, αλλά και για το συνολικό σκορ στο ερωτηματολόγιο. Ωστόσο ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα εμφάνισε ως στατιστικά μη σημαντικές τις διαφορές με εκείνους που δήλωσαν ότι δεν υπήρχε παιδί με αναπηρία στο σχολείο τους.

Οι μέσοι όροι για τις αντιλήψεις απέναντι στην διαπροσωπική και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με αναπηρία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8. Σύγκριση μέσων όρων για τον παράγοντα εξοικείωση εντός σχολείου

	<i>Εξοικείωση στο σχολείο</i>	<i>N</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p.value</i>
Διαπροσωπική σχέση	Ναι	349	14.15	3.96	2.02	405	.04
	Όχι	58	13.03	3.25			
Κοινωνικές σχέσεις	Ναι	349	8.23	2.64	1.69	405	.03
	Όχι	58	7.62	1.85			
Αναπηρία και σχολική επίδοση	Ναι	349	9.46	2.57	.11	405	.90
	Όχι	58	9.41	2.34			

Αναπηρία και σχολική ζωή	Ναι	349	7.72	2.18	-.19	405	.84
	Όχι	58	7.78	2.19			
Συνολικό σκορ	Ναι	349	42.23	8.11	1.56	405	.11
	Όχι	58	40.48	6.27			

Στον παράγοντα της διαπροσωπικής σχέσης οι μαθητές που ανέφεραν πως δεν γνωρίζουν κάποιο παιδί με αναπηρία στο σχολείο τους έδειξαν θετικότερες στάσεις από εκείνους που δήλωσαν το αντίθετο. Πιο συγκεκριμένα, σημείωσαν μέσο όρο 13.03 έναντι 14.15 των τελευταίων με τον δείκτη p-value ίσο με .04 (<.05) με 405 βαθμούς ελευθερίας. Η διαφορά αυτή επομένως κρίνεται στατιστικά σημαντική και η εξοικείωση με την αναπηρία στα πλαίσια του σχολείου μοιάζει να επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Ανάλογη συνθήκη ισχύει και στον παράγοντα των κοινωνικών σχέσεων. Οι μαθητές που δεν γνωρίζουν κάποιο παιδί με αναπηρία στο σχολείο παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις (μ.ο=7.62) συγκριτικά με τους υπόλοιπους (μ.ο=8.23). Οι διαφορές είναι και εδώ στατιστικά σημαντικές καθώς ο δείκτης p-value ισούται με .03(<.05) με 405 βαθμούς ελευθερίας.

3.6 Η εξοικείωση με την αναπηρία στην σχολική αίθουσα

Η τελευταία εκδοχή εξοικείωσης με την αναπηρία που διερευνήθηκε ήταν εκείνη που αφορά την σχολική τάξη. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες για την σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεών τους. Η μία ομάδα προέκυψε από εκείνους που δήλωσαν ότι υπάρχει μαθητής με αναπηρία στο τμήμα τους, ενώ η άλλη από εκείνους που απάντησαν το αντίθετο. Για την σύγκριση των μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε και σε αυτή την περίπτωση ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι οι μαθητές που είχαν στο τμήμα τους κάποιο παιδί με αναπηρία, σημείωσαν θετικότερες στάσεις στους παράγοντες της σχολικής επίδοσης και ζωής, σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν. Αντίθετα, εκείνοι που δεν είχαν μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους σημείωσαν καλύτερους μέσους όρους, σε σχέση με τους υπολοίπους, στο συνολικό σκορ του

ερωτηματολογίου. Καμία όμως από τις τρεις αυτές διαφορές δεν αποδείχτηκε να είναι στατιστικά σημαντική για την έρευνα.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των μαθητών για τους παράγοντες διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων.

Πίνακας 9. Σύγκριση μέσων όρων για τον παράγοντα εξοικείωση στην αίθουσα

	<i>Εξοικείωση στην αίθουσα</i>	<i>N</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p.value</i>
Διαπροσωπική σχέση	Ναι	144	14.70	3.95	2.76	405	.00
	Όχι	263	13.60	3.79			
Κοινωνικές σχέσεις	Ναι	144	8.47	2.73	1.91	405	.05
	Όχι	263	7.97	2.43			
Αναπηρία και σχολική επίδοση	Ναι	144	9.43	2.72	-.11	405	.91
	Όχι	263	9.46	2.43			
Αναπηρία και σχολική ζωή	Ναι	144	7.67	2.23	-.35	405	.72
	Όχι	263	7.75	2.15			
Συνολικό σκορ	Ναι	144	42.88	8.45	1.70	405	.09
	Όχι	263	41.49	7.54			

Όπως φαίνεται και στον πίνακα που παρατέθηκε, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης που δεν έχουν κάποιο παιδί με αναπηρία στην τάξη εμφανίζουν θετικότερες στάσεις ως προς την διαπροσωπική σχέση, συγκριτικά με εκείνους που έχουν. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των απαντήσεών τους υπολογίστηκε σε 13.60 για τον παράγοντα αυτόν, έναντι 14.70 που σημείωσαν οι μαθητές οι οποίοι έχουν συνομήλικο με αναπηρία στην αίθουσα. Η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική καθώς ο δείκτης p-value είναι .00 (<.05) με 405 βαθμούς ελευθερίας. Η εξοικείωση στα πλαίσια της σχολικής τάξης, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ως προς την διαπροσωπική τους σχέση με τους συμμαθητές με αναπηρία.

Αντίστοιχα και στον παράγοντα των κοινωνικών σχέσεων οι μαθητές που δεν έχουν άτομο με αναπηρία στην ίδια τάξη παρουσιάστηκαν θετικότεροι σε σχέση με τους υπόλοιπους. Η διαφορά στους μέσους όρους (7.97 για τους πρώτους, 8.47 για τους δεύτερους), κρίνεται στατιστικά σημαντική, με p-value=.05 και 405 βαθμούς ελευθερίας. Η εξοικείωση στα πλαίσια της αίθουσας, λοιπόν, επηρεάζει και τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με αναπηρία.

3.7 Η εθνικότητα

Ο έκτος παράγοντας που διερευνήθηκε ως προς την επίδρασή του στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία είναι η εθνικότητα. Για τον παράγοντα αυτόν το δείγμα των μαθητών χωρίστηκε σε δύο ομάδες, αυτούς που κατάγονται από την Ελλάδα και εκείνους που κατάγονται από κάποια άλλη χώρα.

Πίνακας 10. Σύγκριση μέσων όρων για τον παράγοντα εθνικότητα

	<i>Εθνικότητα</i>	<i>N</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p.value</i>
Διαπροσωπική σχέση	Ελλάδα	375	13.95	3.79	-.72	405	.46
	Άλλη χώρα	32	14.47	4.85			
Κοινωνικές σχέσεις	Ελλάδα	375	8.11	2.41	-.96	405	.33
	Άλλη χώρα	32	8.56	3.89			
Αναπηρία και σχολική επίδοση	Ελλάδα	375	9.48	2.53	.89	405	.37
	Άλλη χώρα	32	9.06	2.66			
Αναπηρία και σχολική ζωή	Ελλάδα	375	7.77	2.14	1.53	405	.12
	Άλλη χώρα	32	7.16	2.57			
Συνολικό σκορ	Ελλάδα	375	42.00	7.63	.17	405	.86
	Άλλη χώρα	32	41.75	10.62			

Οι μέσοι όροι των μαθητών που είχαν καταγωγή από Ελλάδα ήταν θετικότεροι για όλους τους παράγοντες και για το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου σε σχέση με εκείνους των παιδιών που κατάγονταν από άλλη χώρα. Ωστόσο, όπως προέκυψε από την ανάλυση, οι διαφορές των μέσων όρων δεν μπορούν να θεωρηθούν στατιστικά σημαντικές. Επομένως, η εθνικότητα στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.

3.8 Το επίπεδο σπουδών των γονέων

Η μεταβλητή που ολοκληρώνει τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τα παιδιά με αναπηρία αφορά τους γονείς τους και πιο συγκεκριμένα το επίπεδο σπουδών τους. Το δείγμα

των μαθητών χωρίστηκε σε 3 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε τους μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η δεύτερη εκείνους που είχαν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια και η τρίτη τα παιδιά τα οποία δεν γνώριζαν το επίπεδο σπουδών των γονιών τους. Η κατανομή του δείγματος στις τρεις αυτές ομάδες παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 11. Κατανομή δείγματος

<i>Μορφωτικό επίπεδο γονέων</i>		<i>N</i>
Δεν γνωρίζω		83
Τριτοβάθμια		215
Δευτεροβάθμια		109

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα αυτόν και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (one-way ANOVA). Η επιλογή του εργαλείου αυτού έγινε δεδομένου ότι επρόκειτο να συγκριθούν οι μέσοι όροι τριών διαφορετικών δειγμάτων.

Οι συγκρίσεις των μέσων όρων για τους παράγοντες της διαπροσωπικής σχέσης, της σχολικής επίδοσης, της σχολικής ζωής αλλά και του συνολικού σκορ στο ερωτηματολόγιο δεν φανέρωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο στον παράγοντα των αντιλήψεων για τις κοινωνικές σχέσεις ενός παιδιού με αναπηρία συνέβη το αντίθετο. Παρακάτω παρουσιάζονται οι πίνακες με τους μέσους όρους κάθε κατηγορίας.

Πίνακας 12. Μέσοι όροι για τον παράγοντα των κοινωνικών σχέσεων ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των γονέων.

	<i>N</i>	<i>M.O</i>	<i>TA</i>	<i>95% Διάστημα</i>		<i>Ελάχ. τιμή</i>	<i>Μέγ. τιμή</i>
				<i>Εμπιστοσύνης μ.ο Χαμηλότερο όριο</i>	<i>Υψηλότερο Bound</i>		
Β'βάθμια	109	8.83	3.090	8.25	9.42	5	20
Γ'βάθμια	215	7.92	2.298	7.61	8.23	5	18
Δεν Γνωρίζω	83	7.93	2.251	7.34	8.32	5	16

Σύνολο	407	8.14	2.554	7.90	8.39	5	20
--------	-----	------	-------	------	------	---	----

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα τα παιδιά με γονείς που είχαν ολοκληρώσει σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσίασαν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με όσων οι γονείς ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου ή Λυκείου (7.92 έναντι 8.83). Οι μαθητές που απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν το επίπεδο σπουδών των γονιών τους σημείωσαν μέσο όρο ίσο σχεδόν με εκείνους που έχουν γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Στους δύο επόμενους πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διακύμανσης, οι διαφορές των μέσων όρων καθώς και η στατιστική σημαντικότητά τους.

Πίνακας 13. Ανάλυση της διακύμανσης

	ANOVA			<i>F</i>	<i>Sig.</i>
	<i>Άθροισμα των τετραγώνων</i>	<i>Βαθμοί ελευθερίας</i>	<i>Μέσος όρος των τετραγώνων</i>		
Ανάμεσα στις ομάδες	71.288	2	35.644	5.588	.004
Μέσα στις ομάδες	2577.159	404	6.379		
Σύνολο	2648.447	406			

Πίνακας 14. Συγκρίσεις μέσων όρων για τον παράγοντα κοινωνικές σχέσεις

<i>Επίπεδο σπουδών γονέων και κοινωνικές σχέσεις</i>	<i>Διαφορά μέσων όρων</i>	<i>p.value</i>	<i>95% Διάστημα εμπιστοσύνης</i>		
			<i>Κάτω όριο</i>	<i>Άνω όριο</i>	
Δευτεροβάθμια	τριτοβάθμια	.919*	.006	.22	1.62
	δεν γνωρίζω	1.004*	.018	.14	1.87
Τριτοβάθμια	δευτεροβάθμια	-.919*	.006	-1.62	-.22
	δεν γνωρίζω	-.015	.963	-.68	.85
Δεν γνωρίζω	δευτεροβάθμια	-1.004*	.018	-1.87	-.14
	τριτοβάθμια	.015	.963	-.85	.68

*: $p < .05$

Από τον πίνακα 13, στον οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διακύμανσης προκύπτει ότι ο λόγος F είναι στατιστικά σημαντικός με επίπεδο σημαντικότητας .00 ($<.05$). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των στάσεων των τριών ομάδων μαθητών τυπικής ανάπτυξης, που εξετάζουμε, ως προς τον παράγοντα των κοινωνικών σχέσεων ενός μαθητή με αναπηρία.

Οι επιμέρους συγκρίσεις των μέσων όρων κάθε ομάδας καταγράφονται στον πίνακα 14. Η διαφορά στους μέσους όρους των μαθητών με γονείς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε εκείνους που δεν γνωρίζουν το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους κρίνεται στατιστικά σημαντική με $p\text{-value} = .01$ ($<.05$). Αντίστοιχα, η σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα σε παιδιά με γονείς με δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά με τον δείκτη σημαντικότητας $p\text{-value}$ ίσο με .00 ($<.05$). Όπως ήταν αναμενόμενο, οι σχεδόν μηδενικές διαφορές των μέσων όρων των παιδιών με γονείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκείνων που απάντησαν πως δεν γνωρίζουν το επίπεδο σπουδών, κρίθηκαν στατιστικά μη σημαντικές. Συνεπώς, φαίνεται πως το ακαδημαϊκό επίπεδο των γονέων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης επηρεάζει τις στάσεις τους ως προς τις κοινωνικές σχέσεις των συνομηλίκων με αναπηρία.

3.9 Προβλεπτικοί παράγοντες της δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης με συμμαθητή που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά την πρόβλεψη της δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης με κάποιον συμμαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με βάση τις στατιστικά σημαντικές σχέσεις, χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, η εξοικείωση με την αναπηρία εντός σχολείου (παρουσία ανάπηρου μαθητή στον ευρύτερο χώρο του σχολείου ή σε μεγαλύτερη τάξη) και η εξοικείωση με την αναπηρία στην σχολική αίθουσα (συμμαθητής στην ίδια τάξη). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 15, η απόλυτη τιμή του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης είναι $R = .19$, με το μοντέλο να εξηγεί το 3% της μεταβλητότητας των δεδομένων [$F(3,403) = 4.76, p < .01$]. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης με κάποιον συμμαθητή που έχει

νοητική αναπηρία ήταν η εξοικείωση με την αναπηρία στην σχολική αίθουσα ($\beta=-.12, p<.05$) και ακολουθούσε ο παράγοντας του φύλου ($\beta=-.10, p<.05$).

Πίνακας 15. Πολυμεταβλητή ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης για τους προγνωστικούς παράγοντες της δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης με συμμαθητή που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (N=407).

$R=.19$ $R^2=.03$ $F(3,403)= 4.76, p<.01$					
Μεταβλητές	B^a	$SE B^b$	β	t	P
Φύλο	-.80	.38	-.10	-2.11*	.036
Εξοικείωση με την αναπηρία εντός σχολείου	-.84	.56	-.08	-1.51	.132
Εξοικείωση με την αναπηρία στην σχολική αίθουσα	-.97	.41	-.12	-2.37*	.018

a. Η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Ένας αρνητικός συντελεστής B δείχνει ότι η σχέση της μεταβλητής με την ανεξάρτητη μεταβλητή είναι αρνητική

b. Το «τυπικό σφάλμα» του μη κανονικοποιημένου συντελεστή B .

* στατιστικά σημαντικές σχέσεις

3.10 Προβλεπτικοί παράγοντες της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων με συμμαθητή που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά την πρόβλεψη της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων με συμμαθητή που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με βάση τις στατιστικά σημαντικές σχέσεις, χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, η εξοικείωση με την αναπηρία εντός σχολείου (παρουσία ανάπηρου μαθητή στον ευρύτερο χώρο του σχολείου ή σε μεγαλύτερη τάξη) και η εξοικείωση με την αναπηρία στην σχολική αίθουσα (συμμαθητής στην ίδια τάξη). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 16, η απόλυτη τιμή του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης είναι $R=.20$, με το μοντέλο να εξηγεί το 4% της μεταβλητότητας των δεδομένων [$F(3,403)=5.75, p<.001$]. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο μόνος ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων με κάποιον συμμαθητή που έχει νοητική αναπηρία ήταν ο παράγοντας του φύλου ($\beta=-.17, p<.001$).

Πίνακας 16. Πολυμεταβλητή ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης για τους προγνωστικούς παράγοντες της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων με συμμαθητή που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (N=407).

$$R = .20$$

$$R^2 = .04$$

$$F(3,403) = 5.75, p < .001$$

Μεταβλητές	<i>B^a</i>	<i>SE B^b</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Φύλο	-.85	.25	-.17	-3.43*	.001
Εξοικείωση με την αναπηρία εντός σχολείου	-.52	.37	-.07	-1.41	.160
Εξοικείωση με την αναπηρία στην σχολική αίθουσα	-.42	.27	-.08	-1.59	.114

a. Η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Ένας αρνητικός συντελεστής *B* δείχνει ότι η σχέση της μεταβλητής με την ανεξάρτητη μεταβλητή είναι αρνητική

b. Το «τυπικό σφάλμα» του μη κανονικοποιημένου συντελεστή *B*.

* στατιστικά σημαντικές σχέσεις

Κεφάλαιο 4^ο

Συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου απέναντι στο φανταστικό σενάριο ενός καινούριου συμμαθητή με ειδικές ανάγκες. Συμπληρωματικά, διερευνήθηκαν και ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι ενδεχομένως επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε στη διαφοροποίηση που προκαλούν παράγοντες όπως το φύλο, η τάξη φοίτησης, η εξοικείωση με κάποιο παιδί με αναπηρία, η καταγωγή και το επίπεδο σπουδών των γονέων, στις αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τους συμμαθητές με αναπηρία.

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια συγκεντρωτικής παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα πορίσματα άλλων ερευνών όπως παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού πλαισίου μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τους ερευνητικούς στόχους που έχουν τεθεί στην αρχή.

4.1 Οι στάσεις προς τους συνομηλίκους με αναπηρία

Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος της εργασίας, οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία είναι ένα αμφιλεγόμενο θέμα καθώς είναι πολλές οι έρευνες των οποίων τα πορίσματα υποστηρίζουν εντελώς διαφορετικά συμπεράσματα, συχνά αλληλοαναιρούμενα (de Boer et al., 2012). Συνεπώς, πρόκειται για ένα ζήτημα που ακόμα δεν έχει ξεκαθαριστεί πλήρως. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εμφάνισαν θετικές στάσεις προς έναν φανταστικό συμμαθητή με αναπηρία. Συγκεκριμένα, εμφανίστηκαν δεκτικοί στην πιθανή παρουσία ενός μαθητή με αναπηρία στην σχολική τάξη, καθώς και πρόθυμοι να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις μαζί του.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στον διεθνή (Lewis & Lewis, 1987

- Townsend et al., 1993 – Bunch & Valeo, 2004 – McDougall et al., 2004 – Avramidis, 2010), όσο και στον ελληνικό χώρο (Magiati et al., 2002 - Kalyva & Agaliotis 2009). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης διάκεινται θετικά προς τους μαθητές με αναπηρία.

Ωστόσο, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα έρχονται σε αντίθεση με τα πορίσματα αρκετών άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι αρνητικοί προς τους συνομηλίκους με αναπηρία και τείνουν να τους απομονώνουν (Nowicki & Sandieson, 2002 - Deal, 2003 - Law et al. 2007). Η εικόνα αυτή ενισχύεται και από τα δεδομένα πολύ πρόσφατων ερευνών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές των γενικών τάξεων προτιμούν συμμαθητές χωρίς αναπηρία (Diamond & Hong 2010 - Smith-D' Arezzo & Moore-Thomas, 2010).

Όπως έχει καταγραφεί, πολλές φορές τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης διαμορφώνουν θετικές στάσεις, επειδή εκφράζουν κυρίως κοινωνικό ενδιαφέρον και προθυμία να βοηθήσουν, παρά ουσιαστική πρόθεση να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά με συνομηλίκους με ειδικές ανάγκες (Nikolarazi & DeReybekiel, 2001 - Ralli et al., 2011). Για να διασαφηνιστεί το ζήτημα αυτό στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκαν οι στάσεις των παιδιών που συμμετείχαν ως προς την πρόθεση να δημιουργήσουν διαπροσωπική σχέση με ένα συμμαθητή με αναπηρία. Συμπληρωματικά διερευνήθηκε και η πρόθεσή τους να τον εντάξουν στην παρέα τους.

Αναφορικά με το ζήτημα της δημιουργίας διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνισαν θετικές στάσεις και πρόθεση να αλληλεπιδράσουν σε προσωπικό επίπεδο με έναν καινούριο συμμαθητή με αναπηρία. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν το αν θα συμπεριφέρονταν στο συμμαθητή με αναπηρία όπως στους φίλους τους, τα παιδιά απάντησαν θετικά υποδεικνύοντας διάθεση να έρθουν σε επαφή μαζί του, να καθίσουν στο ίδιο θρανίο και να παίζουν. Σε σχέση με το κοινωνικό δίκτυο της τάξης, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, ανταποκρίθηκαν θετικά στο φανταστικό ενδεχόμενο να εντάξουν έναν συμμαθητή με αναπηρία στην παρέα των φίλων τους. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις έρευνες που υποστήριζαν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι επιφυλακτικά και περιθωριοποιούν τους μαθητές με αναπηρία (Skar, 2010). Η αντίθεση αυτή οφείλεται, ενδεχομένως, στην απουσία τμημάτων ένταξης στα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα της Skar (2010). Στην παρούσα έρευνα λειτουργούσαν

τμήματα ένταξης σε όλα τα σχολεία, επομένως οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με την εικόνα ενός συμμαθητή με αναπηρία.

Μια ακόμη παράμετρος η οποία διερευνήθηκε ήταν οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με την σχολική παρουσία και επίδοση των μαθητών με αναπηρία. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών με αναπηρία στα μαθήματα καθώς και στις δραστηριότητες του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο θα συμφωνούσαν στο να έχουν οι μαθητές με αναπηρία δική τους τάξη. Οι απαντήσεις που δόθηκαν και στις δύο κατευθύνσεις που περιγράφηκαν υποδεικνύουν θετικές στάσεις προς τους μαθητές με αναπηρία, επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα που υποστήριζαν ότι οι μαθητές είναι ενάντια στον διαχωρισμό ορισμένων μαθητών από άλλους (Tamm & Prellwitz 2001 - Bunch & Valeo, 2004). Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να πιστεύουν στις ικανότητες των παιδιών με αναπηρία να συμβαδίσουν με τα μαθήματα αλλά και τις δραστηριότητες των γενικών τάξεων, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα παλαιότερων ερευνών (Nikolaraizi et al. 2005).

4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία

Οι παράγοντες που διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα καλύπτουν ένα σύνολο διαφορετικών χαρακτηριστικών που ενδεχομένως επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Η τάξη φοίτησης, το φύλο, η εξοικείωση με την αναπηρία, η εθνικότητα και το επίπεδο σπουδών των γονέων ήταν οι παράμετροι που μελετήθηκαν στην κατεύθυνση που περιγράφηκε.

Η τάξη φοίτησης, η οποία εξετάστηκε πρώτη ως παράγοντας, δεν φανέρωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με ένα μέρος της βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι η ηλικία και η στάση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ως μεταβλητές, έχουν μηδενική συσχέτιση (Tamm & Prellwitz, 2001 - Nowicki & Sandieson, 2002 - Vignes et al., 2009). Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι τόσο οι μαθητές της πέμπτης όσο και εκείνοι της έκτης εμφάνισαν θετικές στάσεις σε όλους τους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου, αποτέλεσμα που ενισχύεται από την διεθνή

βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού αντιμετωπίζουν πιο θετικά από τους μικρότερους, τα παιδιά με αναπηρία (Smith & Williams, 2001 - Nowicki 2006 - De Laat et al. 2012). Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο τάξεις οφείλεται ενδεχομένως στην μικρή διαφορά ηλικίας του δείγματος. Μια έρευνα, δηλαδή, που θα μελετούσε τις διαφορές στις στάσεις μαθητών δευτέρας και πέμπτης δημοτικού θα μπορούσε να επιβεβαιώσει τα πορίσματα που υποστηρίζουν ότι η ηλικία αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης αντιλήψεων (Ralli et al., 2011).

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσαν θετικές στάσεις προς τα παιδιά με αναπηρία. Ωστόσο, τα κορίτσια εμφάνισαν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τα αγόρια. Οι διαφορές που καταγράφηκαν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές, επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε πως το φύλο ανήκει στις παραμέτρους εκείνες που καθορίζουν την στάση προς τους μαθητές με αναπηρία. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη και ενισχύεται από τα πορίσματα αρκετών ακόμη ερευνών που αναφέρουν θετικότερες στάσεις από τα κορίτσια (Gash & Coffey, 1995 - McDougall et al., 2004 - Laws & Kelly, 2005 - Nowicki, 2006 - Vignes et al., 2009 – Bossaert et al., 2011 - de Boer et al., 2012). Τα στοιχεία αυτά δικαιολογούνται ενδεχομένως από τον αναμενόμενο, από την κοινωνία, φροντιστικό ρόλο των κοριτσιών προς τον περίγυρό τους. Συνεπώς τα κορίτσια, που τείνουν να ακολουθούν τις κοινωνικές επιταγές περισσότερο από τα αγόρια (De Laat et al. 2012), υιοθετούν έναν «φροντιστικό» ρόλο προς τα παιδιά με αναπηρία (Skar, 2010).

Η εξοικείωση με την αναπηρία μελετήθηκε σε τρία διαφορετικά επίπεδα ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της μέτρησης. Πιο αναλυτικά, διερευνήθηκε ξεχωριστά το κατά πόσο οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν έρθει σε επαφή με άτομο με αναπηρία εκτός του σχολείου, εντός αυτού και εντός της αίθουσας. Πραγματοποιήθηκαν συνεπώς τρεις διαφορετικές συσχετίσεις ανάλογα με το είδος της εξοικείωσης που είχαν δηλώσει τα παιδιά στις απαντήσεις τους. Στην περίπτωση που αφορούσε την προηγούμενη εμπειρία εκτός σχολείου, οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που ανήκαν σε αυτή την κατηγορία και σε εκείνους που δεν είχαν επαφή με άτομο με αναπηρία εκτός σχολείου, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με πορίσματα που υποστηρίζουν πως η εξοικείωση με την αναπηρία ακόμα και εκτός σχολείου ενισχύει τις θετικότερες στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Krahe & Altawasser, 2006). Στην περίπτωση

που έχει προϋπάρξει επαφή, είτε στο σχολείο είτε στην σχολική τάξη, τα αποτελέσματα των συγκρίσεων προκαλούν έκπληξη. Συγκεκριμένα, και στις δύο εκδοχές εξοικείωσης αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στους παράγοντες που αφορούσαν τις στάσεις σχετικά με την διαπροσωπική σχέση και τις κοινωνικές συναναστροφές των παιδιών με αναπηρία. Οι στάσεις όλων των παιδιών ήταν θετικές, ωστόσο οι μαθητές που απάντησαν ότι γνώριζαν κάποιο παιδί με αναπηρία στο σχολείο ή στην τάξη σημείωσαν λιγότερο θετικές στάσεις. Από την μία δηλαδή αποδεικνύεται ότι η εξοικείωση στο σχολείο ή στην τάξη είναι ένας παράγοντας που διαμορφώνει τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και από την άλλη φαίνεται να τις επηρεάζει αρνητικά. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με μεγάλο μέρος της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, τα πορίσματα των οποίων υποστηρίζουν πως η επαφή με μαθητή με αναπηρία στο χώρο του σχολείου και της τάξης λειτουργεί ευεργετικά στην διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και προάγει τις κοινωνικές συναναστροφές (Gash, 1993 - Okagaki et al., 1998 - Nikolaraizi & DeReybekiel, 2001 - Smith & Williams, 2001 - Vignes et al., 2009 - Bossaert et al., 2011). Η απόκλιση των μέσων όρων στην περίπτωση της εξοικείωσης στο σχολικό χώρο ενδεχομένως οφείλεται στην έλλειψη ισοσκελισμού στο δείγμα που προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών, καθώς εκείνοι που γνώριζαν παιδί με αναπηρία στο σχολείο ήταν πολύ περισσότεροι από εκείνους που απάντησαν ότι δεν γνώριζαν. Σε ό,τι αφορά την περίπτωση της σχολικής τάξης, όπου τα δύο δείγματα ήταν περισσότερο ισορροπημένα, οι διαφορές ενδεχομένως οφείλονται σε διαπροσωπικούς παράγοντες σχετιζόμενους με το δίκτυο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσεται στην σχολική τάξη. Πολλοί από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ενδέχεται, λόγω ελλειπούς ενημέρωσης, να αντιμετωπίζουν με δισταγμό και φόβο τους συνομηλίκους, απομονώνοντάς τους.

Η εθνικότητα, ως μέρος της καταγωγής ενός παιδιού, είναι από τους παράγοντες που έχουν διερευνηθεί ελάχιστα διεθνώς και σχεδόν καθόλου για τα ελληνικά δεδομένα ως προς την λειτουργία της στην διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι έλληνες μαθητές είχαν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με όσους ήταν από κάποια άλλη χώρα. Ωστόσο οι διαφορές που καταγράφηκαν δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Η εθνικότητα, επομένως, φαίνεται να μην επιδρά στις στάσεις των παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία, διαπίστωση που αντικρούει προηγούμενες μελέτες στο πειδίό αυτό, όπως εκείνη των Tirosh et al.

(1997), στην οποία οι μαθητές από το Ισραήλ κατέγραψαν θετικότερες αντιλήψεις σε σχέση με εκείνους από τον Καναδά. Η απουσία στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για το συγκεκριμένο παράγοντα στην παρούσα έρευνα οφείλεται ενδεχομένως στο γεγονός ότι οι δύο ομάδες μαθητών που τέθηκαν σε σύγκριση (από Ελλάδα και από άλλη χώρα) δεν ήταν αριθμητικά ισοσκελισμένες.

Το ακαδημαϊκό επίπεδο των γονέων αποτελεί μια παράμετρο που δεν έχει μελετηθεί ούτε στον ελληνικό ούτε στο διεθνή χώρο σε σχέση με την θεματική που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα. Από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στον παράγοντα των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με αναπηρία. Για τον παράγοντα αυτόν τα παιδιά με γονείς που έχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσίασαν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι γονείς έχουν δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές δηλαδή που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία είναι πιο πιθανό να αλληλεπιδράσουν ομαδικά και σε επίπεδο παρέας με κάποιο παιδί με αναπηρία. Ταυτόχρονα, έχουν και περισσότερες πιθανότητες να μεριμνήσουν για την κοινωνική ευημερία του. Το πόρισμα αυτό ενδεχομένως οφείλεται στις περισσότερες κοινωνικές ευαισθησίες και τις δυνατότητες ευαισθητοποίησης που μπορεί να προσφέρει ένα οικογενειακό περιβάλλον πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Πρόκειται ωστόσο για έναν παράγοντα που χρήζει περαιτέρω μελέτης.

Όπως γίνεται φανερό από την ανάλυση που προηγήθηκε, οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους με αναπηρία είναι σε γενικές γραμμές θετικές. Παράλληλα, ο εντοπισμός παραγόντων που επιδρούν στις στάσεις προς τα παιδιά με αναπηρία μπορεί να τις βελτιώσει σημαντικά. Ωστόσο, λόγω ορισμένων περιορισμών της παρούσας έρευνας, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Οι περιορισμοί καθώς και οι προτάσεις για επόμενες μελέτες θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αφού ολοκληρώθηκε η έρευνα, κρίνεται σημαντικό να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί που υπήρξαν. Συμπληρωματικά, θεωρείται χρήσιμο να προταθούν κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες στη θεματική αυτή.

Ένας από τους περιορισμούς αφορά την κατανομή του δείγματος σε ορισμένους παράγοντες που τέθηκαν υπό διερεύνηση. Ο πρώτος από τους παράγοντες αυτούς ήταν η εθνικότητα. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της εθνικότητας, οι μαθητές από Ελλάδα ήταν πολύ περισσότεροι από τους μαθητές από άλλη χώρα. Επίσης, στην περίπτωση της εξοικείωσης με άτομο με αναπηρία στο σχολείο δεν υπήρχε αριθμητική ισορροπία ανάμεσα σε εκείνους που είχαν και σε εκείνους που δεν είχαν μαθητή με αναπηρία στο σχολικό χώρο. Μια ακόμη πιθανότητα περιορισμού αφορά και στην προσέγγιση του θέματος από ερευνητικής σκοπιάς. Οι μαθητές, δηλαδή, που συμμετείχαν καλούνταν να απαντήσουν σε ένα υποθετικό σενάριο που τους παρουσιάστηκε. Συνεπώς, οι απαντήσεις τους θα μπορούσαν να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως τις αντιδράσεις τους, εάν αυτό το σενάριο συνέβαινε πραγματικά. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε εστιάζει, κατά κύριο λόγο, στις δυσκολίες που προέρχονται από την αναπηρία ενώ δεν αναφέρονται οι δυσκολίες που προκύπτουν από το περιβάλλον μέσα στο οποίο καλείται να ανταπεξέλθει ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες. Συν τοις άλλοις πρόκειται για ένα μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο το οποίο αναφέρεται γενικά στις ειδικές ανάγκες χωρίς να εξετάζει πιο συγκεκριμένα τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς κάποια μορφή αναπηρίας. Επομένως τα αποτελέσματα που προκύπτουν μπορούν να αξιολογηθούν με την μορφή συσχετίσεων όχι όμως με την εξαγωγή συμπερασμάτων αιτίας – αιτιατού. Ο τελευταίος περιορισμός αφορά την απουσία ενός ποιοτικού μέρους στην έρευνα, το οποίο θα επέτρεπε να σκιαγραφηθούν καλύτερα ορισμένες πλευρές των στάσεων που δεν αναδεικνύονται ικανοποιητικά μέσω της ποσοτικής μεθοδολογίας.

Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν, συμπληρωματικά ως προς το θέμα της παρούσας εργασίας, τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς μαθητές με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός όμως από τις στάσεις προς την αναπηρία και τα είδη της, χρήσιμο θα ήταν να μελετηθούν οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και σε άλλα ζητήματα όπως είναι η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στην τάξη τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η καταγραφή της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος παρέμβασης το οποίο θα αποσκοπεί στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για την αναπηρία. Τέλος, η προσοχή των ερευνητών θα μπορούσε να στραφεί μελλοντικά και στο κατά πόσο οι στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών προς την αναπηρία επηρεάζουν τις στάσεις των παιδιών.

Κεφάλαιο 5^ο

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργιάς Δ. (1990). Κοινωνική Ψυχολογία (τόμος α', β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Γ. (2009). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση του: M. Oliver, Αναπηρία και Σπουδές Περί Αναπηρίας. Στο M. Oliver (επιμ. Γ. Καραγιάννη), Αναπηρία και Πολιτική (σσ. 9-25). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κόμπος, Χ. (1994). Ο Θεσμός της Ένταξης των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία και οι Υποχρεώσεις της Κοινωνίας και του Κράτους. Αθήνα: «Βιβλία για όλους».
- Oliver, M. (2009). Αναπηρία και Πολιτική (Επιμ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Νασιάκου, Μ., Χαντζή, Α., & Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (1999). Εισαγωγή στην ψυχολογία (τόμος β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», Τόμος Α. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Τάφα, Ε. (1997). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά γραμμάτα.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής: η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας, στο (επιμ. Κυπριωτάκης Α.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, σ. 120-128, ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Υφαντή, Α. Α., & Ξενογιάννη, Δ. (2004). Η πολιτική της Ειδικής Αγωγής. Το ελληνικό παράδειγμα και η εμπειρική μελέτη. Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ.149-162.

Wetherell, M. (2005). Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνική ζητήματα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλώσση

- Ainscow, M. (2004). Special needs education through school improvement: School improvement through special needs, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp. 265-279 New York: RoutledgeFalmer.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior Relations: A theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Armitage, C. J., & Christian, J. (2003). From Attitudes to Behaviour: Basic and Applied Research on the Theory of Planned Behaviour. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 22(3), 187-195.
- Arnold, W. E., McCroskey, J. C., Prichards S. V. O. (1967). *The Likert-type scale. Research Methods in Speech*, 15(2), 31-33.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Bem, D. J. (1970). Beliefs, attitudes and human affairs. Oxford, England.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509.
- Bricker, D. D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
- Burchardt, T. (2004). Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability. *Disability & society*, 19(7), 735-751.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Chewning, B., & Sleath, B. (1996). Medication decision-making and management: A client-centered model. *Social Science & Medicine*, 42(3), 389-398.

- Deal, M. (2003). Disabled people's attitudes toward other impairment groups: a hierarchy of impairments. *Disability & society*, 18(7), 897-910.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Student's attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- de Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 855-863.
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475.
- Diamond, K. E., & Hong, S. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177.
- Diamond, K. E., & Innes, F. K. (2001). The origin of young children's attitudes towards peers with disabilities. In M. J Guralnick, *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gash, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 8(2), 106-125.
- Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(3), 286-297.
- Gash, H., & Coffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1), 1-16.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Goreczny, A. J., Bender, E. E., Caruso, G., & Feinstein, C. S. (2011). Attitudes toward individuals with disabilities: Results of a recent survey and implications of those results. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1596-1609.
- Han, J., Ostrosky, M. M., & Diamond, K. E. (2006). Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children*, 10(1), 2-11.
- Harnum, M., Duffy, J., & Ferguson, D. A. (2007). Adult's versus children's conceptions of a child with autism or attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1337-1343.

- Hedlund, M. (2009). Understandings of the disability concept: A complex and diverse concept. In C. A. Marshall, E. Kendall, M. E. Banks, & M. S. Gover, *Disabilities: Insights from across fields and around the world* (pp. 5-18). Westport: Praeger.
- Hein, S., Grumm, M., & Fingerle, M. (2011). Is contact with people with disabilities a guarantee for positive implicit and explicit attitudes? *European Journal of Special Needs Education, 26*(4), 509-522.
- Holt, L. (2004). Children with Mind-Body Differences: Performing Disability in Primary Schools Classrooms. *Children's Geographies, 2*(2), 219-236.
- Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: The influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling, 21*(6), 873-883.
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mother's comments and children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 103-111.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. *Inclusion: A guide for educators*, 17-27, Baltimore, Brookes Publishing Co.
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education, 24*(2), 213-220.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. J., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1190-1204.
- Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 16*, 59-69.
- Kratzer, L., & Nelson Le Gal, S. (1990). Understanding competencies and limitations of wheelchair-bound peers as helpers: Developmental changes during early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*, 69-84.
- Lackaye, D. T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students with Learning Disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432-446.

- Law, G. U., Sinclair, S., & Fraser, N. (2007). Children's attitudes and behavioural intentions towards a peer with symptoms of ADHD: Does the addition of a diagnostic label make a difference? *Journal of Child Health Care, 11*(2), 98-111.
- LaPierre, R., T. (1934). Attitudes vs Actions. *Social Forces, 13*(2), 230-237.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*(2), 79-99.
- LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for learning, 11*(1), 32-36.
- Lewis, A., & Lewis, V. (1987). The attitudes of young children towards peers with severe learning difficulties. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 287-292.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teacher's beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 87-106.
- Magiati, E., Dockrell, J. E., & Logotheti, A. (2002). Young children's understandings of disabilities: The influence of development, context and cognition. *Applied Developmental Psychology, 23*, 409-430.
- McDougall, J., DeWit, J. D., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youth's attitudes toward their peers with disabilities: the role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 287-313.
- Mulderij, K. J. (1997). Peer relations and friendship in physically disabled children. *Child: Care, Health and Development, 23*(5), 379-389.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education, 16*, 167-182.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou D., & Riall A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes towards individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*(2), 101-119.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes

- towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Nowicki, E. A. (2007). Children's Beliefs about Learning and Physical Difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 417-428.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Nunan, T., George, R., & McCausland, H. (2000). Inclusive education in universities: why it is important and how it might be achieved. *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 63-88.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan.
- Olson, M. J., & Zanna, P. M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Paraskevopoulou-Kolia, E. A. (2008). Open Education. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).
- Parr, H., & Butler, R. (1999). New geographies of illness, impairment and disability. In: Butler, R., & Parr, H. *Mind and Body Spaces: geographies of illness, impairment and disability*, London/New York: Routledge.
- Ralli, A. M., Margeti, M., Doudoni, E., Panteleimidou, V., Rozou, T., & Evaggelopoulos, E. (2011). Typically developing children's understanding of and attitudes towards diversity and peers with learning difficulties in the Greek setting. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 233-249.
- Ramsey, P. G. (2008). Children's responses to differences. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 11(4), 225-237.
- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behavior of children towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 35-50.
- Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση, στο Τάφα, Ε (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, 55-70, μετ. Ε. Τάφα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Skar, L. (2010). Children's conceptions of the word 'disabled': A phenomenographic

- study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes towards peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Smith-D'Arezzo, W. M., & Moore-Thomas, C. (2010). Children's perceptions of Peers with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(3).
- Smith, L. A., & Williams, M. J. (2001). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child: Care, Health and Development*, 27(6), 603-617.
- Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions towards a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195-205.
- Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). 'If i had a friend in a wheelchair' Children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 27(3), 223-240.
- Thomas, A. (2000). Stability of Tringo's hierarchy of preference toward disability groups: 30 years later. *Psychological Reports*, 86, 1155-1156.
- Thomson, D. J., & Lillie, L. (1995). The effects of integration on the attitudes of non-disabled pupils to their disabled peers. *Physiotherapy*, 81(12), 746-752.
- Tirosh, E., Schanin, M., & Reiter, S. (1997). Children's attitudes towards peers with disabilities: The Israeli perspective, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39, 811-814.
- Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., & Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes towards peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 405-411.
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs towards peers with disabilities. *Applied Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., & Grandjean, H. (2009). Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473-479.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*,

18(1), 17-35.

- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 305-319.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education, 15*(5), 497-512.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus action: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of social issues, 25*(4), 41-78.
- Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies, 15*, 97-111.

Κεφάλαιο 6°

Παράρτημα

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα νέο παιδί -μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι- έρχεται φέτος στην τάξη σου. Αυτό το παιδί έχει ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν ορισμένες ερωτήσεις για να απαντήσεις. Μπορείς να απαντάς βάζοντας ένα ✓ μέσα σε ένα κουτάκι.

Αυτό δεν είναι τεστ και οι απαντήσεις σου θα είναι εμπιστευτικές. Ορίστε 2 ερωτήσεις για να εξασκηθείς.

Είσαι αγόρι;

Ναι Όχι

Σου αρέσει το παγωτό;

Ναι Όχι

Α' Μέρος

Ας αρχίσουμε τώρα με τις ερωτήσεις που αφορούν το παιδί με ειδικές ανάγκες.

Σε παρακαλώ απάντησε βάζοντας ✓ μόνο μέσα σε ένα κουτάκι .

1. Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο;

Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι

2. Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;

Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι

3. Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;

Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι

4. Αργότερα θα του έλεγες τα μυστικά σου όπως τα λες στους φίλους σου;

Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι

5. Θα μπορούσε αυτό το παιδί να γίνει ο καλύτερος φίλος σου;

Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι

6. Θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίξετε τα απογεύματα;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
7. Θα θύμωνες εάν δεν ακολουθούσε τους κανόνες του παιχνιδιού στο διάλειμμα;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
8. Θα το καλούσες στα γενέθλιά σου μαζί με τους άλλους φίλους σου;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
9. Θα τον έβαζες στην ομάδα σου με τα άλλα παιδιά για να παίξετε;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
10. Θα το ρωτούσες πράγματα για τον εαυτό του (π.χ. τι φαγητό του αρέσει, τι παιχνίδι του αρέσει);
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
11. Αν μερικά παιδιά το κορόιδευαν θα σε ενοχλούσε;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
12. Πιστεύεις ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
13. Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία όπως και εσύ;;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
14. Πιστεύεις ότι θα έχει τα ίδια χόμπι και τις ίδιες ασχολίες όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
15. Θα ένιωθες φόβο γι' αυτό το παιδί εάν είχε νοητική καθυστέρηση;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
16. Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
17. Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν τη δική τους ειδική τάξη μέσα στο σχολείο σου;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
18. Πιστεύεις ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζεται να πηγαίνουν σε ένα ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά εκεί θα έχουν νοητική καθυστέρηση;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι
19. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πιστεύεις ότι προτιμούν να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά με ειδικές ανάγκες;
 Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι

20. Θα μπορούσες να καταλάβεις εάν ένα παιδί έχει νοητική καθυστέρηση κοιτώντας το πρόσωπό του;

Σίγουρα Ναι Μάλλον Ναι Μάλλον Όχι Σίγουρα Όχι

Β' ΜΕΡΟΣ

Πες μου λίγα πράγματα για εσένα και την οικογένειά σου:

α. Σε ποια τάξη πηγαίνεις;.....

β. Είσαι: Αγόρι † Κορίτσι †

γ. Γνωρίζεις κάποιον ή κάποια που έχει ειδικές ανάγκες;
 Ναι Όχι

δ. Υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο σου;
 Ναι Όχι

ε. Υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη σου;
 Ναι Όχι

στ. Από πού κατάγεσαι;
 Από Ελλάδα Από άλλη χώρα

ζ. Τι επίπεδο σπουδών έχουν οι γονείς σου;
 Γυμνάσιο Λύκειο Πανεπιστήμιο Δεν γνωρίζω

Παράρτημα Β

Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου

Πίνακας 3. Παραγοντική δομή και φόρτιση ερωτημάτων

	Component			
	1	2	3	4
Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο;	,503	,381	-,014	-,017
Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;	,745	,099	,081	-,005
Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;	,632	,221	-,043	-,014
Θα του έλεγες τα μυστικά σου όπως τα λες στους φίλους σου;	,654	-,140	,236	,109
Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος φίλος σου;	,681	,116	,222	,028
Θα τον καλούσες στο σπίτι σου να παίξετε τα απογεύματα;	,745	,103	,123	,052
Θα θύμωνες εάν δεν ακολουθούσε τους κανόνες του παιχνιδιού στο διάλειμμα;	,206	,454	-,117	,207
Θα τον καλούσες στα γενέθλιά σου μαζί με τους άλλους φίλους σου;	,530	,380	,068	,073
Θα τον έβαζες στην ομάδα σου για να παίξετε;	,454	,555	,075	-,060
Θα το ρωτούσες πράγματα για τον εαυτό του;	,325	,434	,272	-,071
Αν μερικά παιδιά το κορόιδευαν θα σε ενοχλούσε;	,149	,704	,006	-,081
Πιστεύεις ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;	,063	,133	,780	,115
Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάζει τα ίδια βιβλία όπως και εσύ;	,112	,083	,822	,049
Πιστεύεις ότι θα έχει τα ίδια χόμπι και τις ίδιες ασχολίες όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;	,110	-,066	,483	,088
Θα ένιωθες φόβο γι' αυτό το παιδί εάν είχε νοητική καθυστέρηση;	-,165	,196	-,084	,617

Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;	,209	,115	,439	,419
Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν τη δική τους ειδική τάξη μέσα στο σχολείο σου;	,207	-,145	,215	,637
Πιστεύεις ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζεται να πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο;	,084	,165	,033	,741
Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πιστεύεις ότι προτιμούν να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά με ειδικές ανάγκες;	-,060	,627	,120	,179
Θα μπορούσες να καταλάβεις εάν ένα παιδί έχει νοητική καθυστέρηση κοιτώντας το πρόσωπό του;	-,029	-,053	,122	,363