



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**"Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση"**

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Οι στάσεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς αναπηρία, ως προς την συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με νοητική αναπηρία

Πενή Κλειώ

(mea20019)

Θεσσαλονίκη 2022

**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Οι στάσεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς αναπηρία, ως προς την συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με νοητική αναπηρία

The attitudes of secondary school students, without disability, towards the inclusion of their peers with intellectual disability

Πενή Κλειώ

**Εξεταστική επιτροπή**

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (Επόπτρια)

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Ο/Η συγγραφέας βεβαιώνεται ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT .....	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ .....	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	10
1.1 Ορισμός της Νοητικής Αναπηρίας .....	10
1.2 Πορεία προς τη Συμπερίληψη .....	14
1.2.1 Οφέλη και Περιορισμοί της Συμπερίληψης .....	18
1.3 Στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς την συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία .....	22
1.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς την συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία .....	26
1.4 Πρόθεση Συμπεριφοράς .....	31
1.5 Σκοπός της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα .....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ .....	36
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	36
2.1 Ερευνητική Στρατηγική .....	36
2.2 Συμμετέχοντες .....	36
2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας .....	37
2.4 Ανάλυση δεδομένων .....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ .....	41
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	41
3.1 Στάση απέναντι στα παιδιά με Νοητική Αναπηρία .....	41
3.1.1 Γνωστική διάσταση .....	41
3.1.2 Συναισθηματική διάσταση .....	42
3.1.3 Συμπεριφορική διάσταση .....	43
3.2 Συμπεριφορικές προθέσεις μαθητών απέναντι σε παιδιά με Νοητική Αναπηρία, εντός και εκτός σχολείου .....	44
3.2.1 Εντός σχολείου .....	44
3.2.2 Εκτός σχολείου .....	45
3.3 Η στάση των μαθητών, χωρίς αναπηρία, απέναντι σε έναν συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία .....	46
3.3.1 Περιγραφική Στατιστική .....	46
3.3.2 Επαγωγική στατιστική .....	47

3.3.3 Συσχετίσεις Spearman rho.....	50
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....</b>	<b>52</b>
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>52</b>
4.1 Συζήτηση.....	52
4.2 Συμπεράσματα.....	57
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	60
4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις.....	61
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	62
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>63</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνώνται οι στάσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς αναπηρία, απέναντι στην συμπερίληψη των συμμαθητών τους με Νοητική Αναπηρία. Στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας γίνεται μια εκτενής αναφορά των όρων Νοητική Αναπηρία, Συμπερίληψη και Στάσεις. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο ορισμός της Νοητικής Αναπηρίας και οι προσπάθειες προσδιορισμού και κατανόησης του μέσα στα χρόνια. Επιπλέον, αναλύεται η έννοια της συμπερίληψης, η οποία ερμηνεύτηκε με πληθώρα ορισμών, κι επίσης γίνεται αναφορά στα οφέλη και τους περιορισμούς, που συνοδεύουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία. Τέλος, αναλύονται οι στάσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές, χωρίς αναπηρία, προς την συμπερίληψη των συμμαθητών τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία, και δίνεται έμφαση στους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των στάσεων, μέσα από έρευνες που στηρίζουν την ύπαρξή τους.

Στο δεύτερο κομμάτι της εργασίας, για την αναζήτηση των στάσεων που κρατούν οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο είναι των Rosenbaum et al. (1986), το ερωτηματολόγιο Chedoke- McMaster Attitude Towards Children with Handicaps Scale (CATCH), για την μέτρηση των στάσεων των μαθητών. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο είναι το Behavioral Intention Scale (BIS), το οποίο αφορά την πρόθεση αλληλεπίδρασης με συνομήλικους με ΝΑ, του Siperstein et al. (2007). Στην έρευνα συμμετείχαν 122 παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου.

Από αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας φάνηκε ότι τα παιδιά κρατούν θετική στάση προς την συμπερίληψη των συμμαθητών τους με Νοητική Αναπηρία και στις τρεις διαστάσεις (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) των στάσεων και πρόθεση συμπεριφοράς εντός κι εκτός του σχολείου. Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε στο παράγοντα φύλο, όπου τα κορίτσια φάνηκε να έχουν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τα αγόρια. Και στον παράγοντα ηλικία, φάνηκε πως τα παιδιά του Λυκείου είχαν υψηλότερα ποσοστά στην συμπεριφορική διάσταση. Τέλος υπήρξε συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και της πρόθεσης συμπεριφοράς εντός κι εκτός του σχολείου.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Νοητική Αναπηρία, Εκπαιδευτική Συμπερίληψη, Στάσεις, Προθέσεις, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

## ABSTRACT

This paper investigates the attitudes of non-disabled secondary school students, towards the inclusion of their classmates with Intellectual Disability. In the theoretical part of the work there is an extensive reference to the terms Intellectual Disability, Inclusion and Attitudes. Specifically, the definition of Intellectual Disability and the efforts to define and understand it over the years are presented. In addition, the meaning of inclusion is analyzed, which has been interpreted with a variety of definitions, also refers to the benefits and limitations that accompany the educational inclusion of children with disabilities in mainstream schools. Finally, the attitudes that students, without disability, develop towards the inclusion of their classmates with and without Intellectual Disability are analyzed, and emphasis is placed on the factors that contribute to the formation of attitudes, through research that supports their existence.

In the second part of this research, two questionnaires were used to search for the attitudes held by secondary school students. The first is by Rosenbaum et al. (1986), the Chedoke- McMaster Attitude Towards Children with Handicaps Scale (CATCH) questionnaire for measuring student attitudes. The second questionnaire is the Behavioral Intention Scale (BIS), which pertain to the intention to interact with peers with ID, by Siperstein et al. (2007). 122 secondary school children participated in the research.

The results of the present research showed that children hold a positive attitude towards the inclusion of their classmates with Intellectual Disability in all three dimensions (cognitive, emotional, behavioral) of attitudes and intentional behavior inside and outside school. A statistically significant difference emerged in the gender factor, where girls appeared to have more positive attitudes than boys. And in the age factor, it seemed that the children of high school had higher percentages in the behavioral dimension. Finally, there was a correlation between attitudes and intentional behavior inside and outside the school.

**Keywords:** Intellectual Disability, Educational Inclusion, Attitudes, Intentions, Secondary Education

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η οπτική που κατέχει το κάθε άτομο απέναντι στην διαφορετικότητα, παρακίνησε το ενδιαφέρον μου να εξετάσω την στάση που έχουν οι έφηβοι ως προς τη συμπερίληψη των συμμαθητών τους με Νοητική Αναπηρία. Η περίοδος της εφηβείας αποτελεί μια περίοδο μετάβασης για τον άνθρωπο, από την παιδικότητα στην ενηλικίωση. Σε αυτό το μεσοδιάστημα, της εφηβείας, στάσεις, συμπεριφορές και πιστεύω βρίσκονται σε μία σύγχυση. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα έχει μελετηθεί λιγότερο στα ελληνικά δεδομένα, όσον αφορά τις στάσεις ως προς την συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία σε ένα σχολείο για όλους,

Για αρχή, θα ήθελα να ευχαριστήσω την πολύτιμη οικογένεια μου, η οποία πάντα με στηρίζει και πιστεύει σε εμένα. Τους φίλους μου, για την συμπαράσταση και την βοήθεια τους σε κάθε μου βήμα. Αλλά και τους καθηγητές μου σε αυτό το μεταπτυχιακό, οι οποίοι μεταλαμπαδεύοντας τις γνώσεις τους με έκαναν να αγαπήσω ακόμη περισσότερο το συγκεκριμένο αντικείμενο, αλλά και να δω την αναπηρία υπό άλλο πρίσμα.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες η συμπερίληψη των μαθητών, με Νοητική Αναπηρία, στα γενικά σχολεία αποτελεί παγκόσμια τάση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ελάττωση των εμποδίων στην εκπαίδευση, όπου θα δίνεται το δικαίωμα σε όλα τα παιδιά να φοιτούν σε ένα σχολείο για όλους (Mitler, 2000). Στην ουσία, θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στα μαθήματα του σχολείου της γειτονιάς τους, όπως θα γίνονταν αν δεν είχαν την αναπηρία (Rafferty et al., 2001). Η εκπαίδευση για όλους έχει δυο στόχους, ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς. Για να ενταχθεί πλήρως ένα παιδί, με αναπηρία, στον μικρόκοσμο του σχολείου πρέπει να είναι ενεργό μέλος του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και αξιόλογο μέλος της σχολικής κοινότητας (Farrell, 2000).

Ωστόσο, η επιτυχημένη σχολική συμπερίληψη βασίζεται στην αποδοχή από τους μαθητές, χωρίς αναπηρία, της τυπικής τάξης, αλλά και στην θετική εμπειρία που θα βιώσει ο μαθητής, με αναπηρία, από την αμοιβαία επικοινωνία του με τους συνομήλικους του (Lewis, 1995). Η κακή σχέση με τους συνομήλικους τους μπορεί να προκαλέσει συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, τα οποία θα έχουν δυσμενή επίδραση στην σχολική απόδοση, αλλά και στην προσαρμογή του παιδιού, με αναπηρία (Laws & Kelly, 2005). Ιδιαίτερα, τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία βιώνουν μεγαλύτερη προκατάληψη και στίγμα σε σχέση με άλλες μορφές αναπηρίας (Nowicki, 2006). Γενικότερα, οι μαθητές, χωρίς αναπηρία, τείνουν να αποκτούν αρνητική στάση απέναντι τους συνομήλικους τους με Νοητική Αναπηρία (Nowicki & Sandieson, 2002· Siperstein, 2007).

Στο σημείο αυτό, θα ήταν εύλογο να τονιστεί, ότι ως στάση ορίζεται η άποψη ενός ατόμου ή η διάθεση προς ένα άλλο άτομο, πράγμα ή ιδέα (Gall et al., 1996). Ως μια πολυδιάστατη έννοια, αποτελείται από τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική (Nota et al., 2018). Συνεπώς, οι στάσεις έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν (Bossart et al., 2011). Οι στάσεις, λοιπόν, των μαθητών χωρίς αναπηρία, μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με την ηλικία (Siperstein et al., 2007· De Boer et al., 2012), το φύλο (Ferguson, 1999· Bossart et al., 2011), το είδος αναπηρίας (Ferguson, 1999), και τη προηγούμενη επαφή με την αναπηρία (Kalyva & Agalotis, 2009). Με επικρατέστερους παράγοντες, το φύλο και την ηλικία (Bossart et al., 2011). Ειδικότερα, τα κορίτσια φαίνεται να κρατούν θετικότερη στάση

απέναντι στην συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με αναπηρία (Rosenbaum et al., 1986· Siperstein et al., 2007· Vignes et al., 2009). Ως προς την ηλικία, κατά τον Nowicki (2006) πιο θετικές γίνονται οι στάσεις των μαθητών, μεγαλώνοντας.

Η επαφή με τα άτομα με αναπηρία, είναι αυτή που μπορεί να προάγει θετικότερες στάσεις και να μειώσει την προκατάληψη και τις αρνητικές στάσεις των μαθητών, χωρίς αναπηρία (Thomas & Rose, 2020). Αλλαγές στην κυβερνητική πολιτική μπορούν να παρέχουν το θεμέλιο για την αλλαγή της στάσης, μέσω της αλλαγής του κοινωνικού πλαισίου για την προώθηση της συμπερίληψης (Thompson et al., 2011).

Η παρούσα μελέτη απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ορισμός της Νοητικής Αναπηρία, η πορεία της συμπερίληψης, τα οφέλη και οι περιορισμοί της. Επιπλέον, αναλύεται η στάση των μαθητών, τυπικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη των συμμαθητών τους με Νοητική Αναπηρία, και οι παράγοντες που μεταβάλλουν τις στάσεις των παιδιών, χωρίς αναπηρία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας αυτής. Γίνεται αναφορά στις λεπτομέρειες για το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων και με ποιο τρόπο αναλύθηκαν τα δεδομένα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, προβάλλονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τέταρτο, και τελευταίο, κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται η συζήτηση, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1.1 Ορισμός της Νοητικής Αναπηρίας

Για πολλές δεκαετίες η έννοια της Νοητικής Αναπηρίας αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης. Όντας μια πολυδιάστατη έννοια και παρά τη συνεχή προσπάθεια προσδιορισμού και κατανόησης της από ερευνητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, δεν έχει διασαφηνιστεί πλήρως έως και σήμερα (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Η απόδοση ενός συγκεκριμένου και συνοπτικού όρου για την αναπηρία είναι δύσκολο. Το πως αντιλαμβάνεται ο καθένας τον ορισμό της διαφέρει, καθώς πρέπει να λάβουν υπόψιν την ιδιότητα που κατέχει ο καθένας, την αντίληψη και τη νοοτροπία του (Κουρκούτα, 2009). Κατά τη παγκόσμια βιβλιογραφία συναντούμε τον όρο σχετικά με τις νοητικές και γνωστικές λειτουργίες με πολλές ονομασίες, όπως, νοητική υστέρηση, νοητική καθυστέρηση, νοητική ανεπάρκεια νοητική μειονεξία και νοητική αναπηρία. Σήμερα ο όρος Νοητική Αναπηρία (Intellectual Disability) χρησιμοποιείται περισσότερο σε σχέση με τον όρο Νοητική Καθυστέρηση (Mental Retardation). Ο όρος φαίνεται να αποδόθηκε και από την Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Καθυστέρησης (American Association on Mental Retardation), όπου από το 2010 ονομάζεται Αμερικανική Εταιρεία Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD) (Schalock et al., 2007).

Η Αμερικάνικη Ένωση για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες περιγράφει τη Νοητική Αναπηρία, ως την κατάσταση που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργικότητα και την προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτή εκφράζεται σε εννοιολογικές, κοινωνικές, πρακτικές και προσαρμοστικές δεξιότητες (Schalock, et al., 2007). Η νοητική λειτουργικότητα αναφέρεται στη γενική νοητική ικανότητα, όπως η μάθηση, η λογική, και η επίλυση προβλημάτων, λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσαρμοστική συμπεριφορά είναι η συλλογή εννοιολογικών (γλώσσα, χρήμα, χρόνος, αυτό-κατεύθυνση κ.λπ.), κοινωνικών (διαπροσωπικές δεξιότητες, αυτοεκτίμηση, επίλυση κοινωνικών προβλημάτων κ.λπ.) και πρακτικών δεξιοτήτων (δραστηριότητες καθημερινής ζωής, επαγγελματικές

δεξιότητες, χρήση χρήματος, μεταφορά, πλοήγηση κ.λπ.) όπου μαθαίνουν και εκτελούνται από ανθρώπους στην καθημερινή τους ζωή (Schalock et al., 2010). Κατά τους Schalock και συνεργάτες (2007), η αλλαγή του όρου από νοητική καθυστέρηση στον όρο νοητική αναπηρία συνιστά αίτημα της κοινωνίας και των ατόμων με αναπηρία, το οποίο επήλθε έπειτα από σωρεία συζητήσεων. Η αλλαγή αυτή άναψε το πράσινο φως σε μια νέα εποχή, που σηματοδοτεί το πέρασμα από το παλιό τρόπο σκέψεις στο καινούργιο και από την παλιά γνώση στη νεότερη.

Άξιο αναφοράς είναι, ότι κατά το παρελθόν χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι χαρακτηρισμοί ώστε να περιγράψουν ένα άτομο με Νοητική Αναπηρία. Συγκεκριμένα, στη βιβλιογραφία συναντώνται όροι για τους ανθρώπους με Νοητική Αναπηρία όπως, βλάκας (idiot), μωρός (moron), ηλίθιος (imbecile) (Wehmeyer et al., 2008). Οι όροι έχουν τη δυνατότητα να στιγματίσουν ένα άτομο με Νοητική Αναπηρία και να συντηρήσουν τη θεωρία του ελλείματος και της ποιοτικής διαφοράς, εντούτοις δεν χρησιμοποιούνται πια (Schalock et al., 2007). Οι παραπάνω έννοιες εκφράζουν το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής κατά το οποίο αναπτύχθηκαν.

Στο παρελθόν, έγινε πληθώρα προσπαθειών ώστε να δοθεί ένας σαφής ορισμός για την Νοητική Αναπηρία. Πράγμα αρκετά περίπλοκο, καθώς οι παράγοντες με βάση τους οποίους ορίζεται η Νοητική Αναπηρία διαφέρουν και περιέχει ένα ευρύ φάσμα ανομοιογενών περιπτώσεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αφορούν την αιτιολογία, το δείκτη νοημοσύνης και την κοινωνική προσαρμοστικότητα. Στην πορεία αναπτύχθηκαν ορισμοί που επικεντρώνουν στη λειτουργικότητα και την προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου με Νοητική Αναπηρία. Από τις πρώτες προσπάθειες διατύπωσης του ορισμού της Νοητικής Αναπηρίας πραγματοποιήθηκε κατά το 1959 και αναθεωρήθηκε, μερικώς, το 1961 από την τότε Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Καθυστέρησης (American Association on Mental Retardation), η οποία δηλώνει ότι «Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται στην κάτω του μέσου όρου γενική νοητική λειτουργικότητα του ατόμου, η οποία έχει την απαρχή της στην αναπτυξιακή περίοδο και συνυφίνεται με ανεπάρκεια στην προσαρμοστική συμπεριφορά» (Στασινός, 2013, σ. 89). Έπειτα, το 1992 η Αμερικανική Ένωση για τη Νοητική Καθυστέρηση (AAMR) επαναδιατύπωσε τον παραπάνω ορισμό υποστηρίζοντας ότι «η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε πραγματικούς περιορισμούς στη παρούσα λειτουργία ενός ατόμου. Χαρακτηρίζεται από σημαντικά κατώτερη νοητική λειτουργία που συνυπάρχει με σχετιζόμενους περιορισμούς σε δύο ή περισσότερες από τις δέκα ακόλουθες εφαρμοσμένες περιοχές των προσαρμοστικών δεξιοτήτων: επικοινωνία,

φροντίδα του εαυτού, ζωή στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, χρήση της κοινότητας, αυτοδιάθεση, υγεία και ασφάλεια, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ελεύθερος χρόνος και εργασία. Η νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να είναι εμφανής πριν από την ηλικία των δεκαοχτώ χρονών.» (Luckasson et al., 1992, σ.1). Σε αυτή την έννοια συναντούμε τρία βασικά κριτήρια για την διάγνωση της Νοητικής Αναπηρίας, όπως ο περιορισμός στη νοητική λειτουργικότητα, η προσαρμοστική συμπεριφορά και το ηλικιακό κριτήριο (Στασινός, 2013). Στο συγκεκριμένο ορισμό διαφαίνεται η αλλαγή αντιμετώπισης των ατόμων με ΝΑ, αφού πλέον η Νοητική Αναπηρία θεωρείται κοινωνικό θέμα, παρά ατομικό.

Το 2007 κρίθηκε αναγκαία η μετονομασία του όρου Νοητική Καθυστέρηση σε Νοητική Αναπηρία (Schalock et al., 2010). Μέχρι τότε ο όρος νοητική καθυστέρηση αντιμετώπιζε τη νοητική αναπηρία ως μια ατέλεια του ίδιου του ατόμου, μολονότι ο ορισμός νοητική αναπηρία επικεντρώνεται στην αμοιβαία επίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και εστιάζει στην ενίσχυση της λειτουργικότητάς του, γι' αυτό η αλλαγή αυτή θεωρείτο τόσο σημαντική (Schalock et al., 2007· Schalock et al., 2010).

Η Νοητική Αναπηρία, ως όρος, έχει αναδειχθεί ως προτιμότερος και πιο ευρέως αποδεκτός για τους εξής λόγους: α) σηματοδοτεί την αλλαγή στη δομή της αναπηρίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε από την AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - Αμερικανική Ένωση για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες) και τον WHO (World Health Organization – Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας), β) εξελίχθηκε σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με τις τρέχουσες επιστημονικές πρακτικές, οι οποίες επικεντρώνονται στους λειτουργικούς παράγοντες του ατόμου, γ) παρέχει μία εύλογη βάση εξατομικευμένης υποστήριξης σε ένα κοινωνικό-οικολογικό πλαίσιο, δ) είναι λιγότερο προσβλητικός προς τα άτομα με αναπηρία και ε) συνάδει περισσότερο με τη διεθνή ορολογία (Schalock et al., 2007, σ. 120).

Με την μετονομασία του όρου Νοητική Καθυστέρηση σε Νοητική Αναπηρία, το 2010, αλλάζει τον τίτλο της και η Αμερικανική Ένωση για τη Νοητική Καθυστέρηση (AAMR), σε Αμερικανική Ένωση για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD). Μαζί με αυτές τις τροποποιήσεις, την ίδια χρονιά, τίθεται νέος ορισμός, «Νοητική Αναπηρία είναι η αναπηρία, η οποία χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως αυτή εκφράζεται στις γνωστικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Η αναπηρία πρέπει να εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18» (Schalock et al., 2010, σ. 5). Ο ορισμός

Νοητική Αναπηρία δεν μπορεί να σταθεί μόνος του, για το λόγο αυτό προκειμένου να ισχύει είναι απαραίτητες οι πέντε παρακάτω προϋποθέσεις (Schalock et al., 2007, σ. 118) :

1. Οι περιορισμοί της τρέχουσας λειτουργικότητας πρέπει να αξιολογούνται στο πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο είναι χαρακτηριστικό για τους συνομηλικούς και την κουλτούρα του ατόμου.
2. Η έγκυρη αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, καθώς επίσης διαφορές στους παράγοντες επικοινωνίας, αισθητηριακούς, κινητικούς και συμπεριφορικούς.
3. Στον καθένα, ατομικά, οι περιορισμοί, συχνά, συνυπάρχουν με δυνατότητες.
4. Ένας σημαντικός λόγος για την περιγραφή των περιορισμών είναι η ανάπτυξη ενός προφίλ για τις επιπρόσθετες υπηρεσίες που απαιτούνται.
5. Η λειτουργικότητα του ατόμου με Νοητική Αναπηρία, με τις κατάλληλες εξατομικευμένες υποστηρικτικές υπηρεσίες για μια συγκεκριμένη περίοδο, έχει την τάση να βελτιωθεί.

Ο ορισμός αυτός ανοίγει την πόρτα στην αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης και προσέγγισης των ατόμων με Νοητική Αναπηρία. Το άτομο εξετάζεται μέσα στο περιβάλλον που ζει και εργάζεται. Οι ικανότητες και οι δυνατότητες των ατόμων με Νοητική Αναπηρία αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς, επίσης και στα συστήματα υποστήριξης τα οποία είναι απαραίτητα για την αυτόνομη διαβίωση τους. Η αναπηρία δεν λαμβάνεται ως ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως μια κατάσταση λειτουργικότητας (Schalock et al., 2007).

Κατά το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών και Διανοητικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association) ο όρος νοητική καθυστέρηση που χρησιμοποιούνταν στο DSM-IV, αντικαταστάθηκε από τον όρο Νοητική Αναπηρία. Παράλληλα διατυπώθηκε και ο νέος ορισμός για την Νοητική Αναπηρία κατά με τον οποίο, η νοητική αναπηρία είναι «μια διαταραχή που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου και περιλαμβάνει περιορισμούς ταυτόχρονα στη νοητική και την προσαρμοστική λειτουργικότητα, σε αντιληπτικούς, κοινωνικούς, και πρακτικούς τομείς» (American Psychiatric Association, 2013, σ.33). Η Νοητική Αναπηρία περιλαμβάνει ελλείμματα στις νοητικές ικανότητες του ατόμου, οι οποίες επιδρούν στην προσαρμοστική λειτουργικότητα, στον αντιληπτικό, τον κοινωνικό και τον πρακτικό τομέα (American Psychiatric

Association, 2013). Στον αντιληπτικό τομέα εμπεριέχονται οι δεξιότητες της μνήμης, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, τον μαθηματικό συλλογισμό, την απόκτηση πρακτικών γνώσεων, την επίλυση προβλημάτων και την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων, μεταξύ άλλων. Ο κοινωνικός τομέας περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την κοινωνική κρίση, τις διαπροσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας, την ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης φιλίας. Ο πρακτικός τομέας περιλαμβάνει την αυτοδιαχείριση και την αυτοεξυπηρέτηση σε τομείς όπως η προσωπική φροντίδα, η επαγγελματική υπευθυνότητα, η διαχείριση χρημάτων, η αναψυχή, και η οργάνωση των σχολικών και εργασιακών υποχρεώσεων (American Psychiatric Association, 2013).

Είναι αισθητή, σχεδόν, στους περισσότερους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί έως σήμερα για τη Νοητική Αναπηρία, ότι υπάρχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά, όπως τα ελλείμματα στις νοητικές λειτουργίες, στην προσαρμοστική λειτουργικότητα και την εμφάνιση των ελλειμμάτων αυτών σε μικρή ηλικία (Schalock et al., 2007). Παρόλα αυτά, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις δυνατότητες των ατόμων με ΝΑ και στην αποτελεσματική ένταξή τους στην κοινωνία (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

## **1.2 Πορεία προς τη Συμπερίληψη**

Η εκπαιδευτική διαδικασία ταυτίζεται τόσο με την ανάπτυξη του ατόμου όσο και με την ένταξή του στην κοινωνικοοικονομική ζωή. Χωρίς αμφιβολία, αξίζει να επισημανθεί, το θεμελιώδες δικαίωμα που κατέχει ο κάθε άνθρωπος στην μόρφωση. Για περισσότερο από δυο δεκαετίες γίνεται προσπάθεια προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε διεθνές επίπεδο, για τα άτομα με αναπηρία, ώστε να έχουν την ευκαιρία να φοιτούν σε γενικά σχολεία μαζί με τους συνομηλικούς τους χωρίς αναπηρία. Με τον όρο εκπαιδευτική συμπερίληψη ορίζεται η μεταβολή του σχολικού περιβάλλοντος με σκοπό κάθε παιδί να έχει τη δυνατότητα της συμμετοχής και να αποτελεί κομμάτι ενός πλήρους δυναμικού. Όλα τα παιδιά που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αξιολογούνται με ίσους όρους και να έχουν αντάξιες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, τυπικής εκπαίδευσης (Barton, 1995· Thomas, 1997). Η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο κατέστη σημαντικό θέμα συζήτησης τις τελευταίες δεκαετίες. Τα πρώτα

βήματα προς την συμπερίληψη είχαν αφετηρία τα μέσα της δεκαετίας του '90', με την αντίληψη πως τα παιδιά με αναπηρία θα διαχωρίζονται από τους συμμαθητές, χωρίς αναπηρία, οι οποίοι θα φοιτούν σε ειδικά και γενικά σχολεία, αντίστοιχα. Με τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών προωθήθηκε η αναγκαιότητα για την συμμετοχή σε ένα σχολείο για όλους, με αναπηρίες ή και χωρίς (de Boer et al., 2012).

Για να κατανοηθεί η τρέχουσα θέση της συμπερίληψης, πρέπει να εκληφθεί ως αποτέλεσμα της ιστορίας και των ανατροπών που την διαμόρφωσαν κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Σημαντικό είναι να ειπωθεί στο σημείο αυτό ότι, η αλλαγή πλεύσης της αντίληψης περί της συμπερίληψης δεν ήρθε από την μία μέρα στην άλλη. Η απόδοση της έννοιας του ότι τα παιδιά με αναπηρία θα έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε τυπικά σχολεία, ερμηνεύτηκε με διάφορους όρους. Οι επικρατέστεροι ήταν: ενσωμάτωση, ένταξη, συνεκπαίδευση και συμπερίληψη. Συχνά οι όροι συγχέονται, αλληλεπικαλύπτονται και ταυτίζονται από την βιβλιογραφία. Παρόλα αυτά, οι έννοιες αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την σημασία τους (Vislie, 2003). Αναλυτικότερα, με τον όρο «ενσωμάτωση» (incorporation) δηλώνεται, όπως αναφέρει η Ζωνίου – Σιδέρη (2000, σ. 36), ως «η προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο με την πρόσκτηση χαρακτηριστικών του ετεροειδούς συνόλου και την ταυτόχρονη απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών». Επί της ουσίας, οι μαθητές με αναπηρία θα φοιτούν και θα παίρνουν μέρος στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην γενική τάξη, χωρίς, όμως, να λαμβάνουν βοήθεια από ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό, αλλά από τον γενικό δάσκαλο της τάξης (Κόμπος, 2002). Η ενσωμάτωση, φάνηκε να μην λαμβάνει υπόψιν τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και την ουσία της κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους συμπερίληψης μέσα στο γενικό σχολείο (Ζωνίου – Σιδέρη, 1998).

Τη σκυτάλη από την ενσωμάτωση φαίνεται να πήρε το μοντέλο της ένταξης. Ο όρος «ένταξη» (integration), μπορεί κανείς να πει ότι παραμένει θέμα συζήτησης μεταξύ της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, για το αν ως προσέγγιση θεωρείτο ξεπερασμένη (Sebba & Ainscow, 1996). Κατά την Ζωνίου – Σιδέρη (2000, σ. 36), η συγκεκριμένη έννοια αφορά «την συστηματική τοποθέτηση ενός τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου». Ουσιαστικά, οι μαθητές με αναπηρία θα παίρνουν μέρος στις δραστηριότητες της γενικής τάξης, αλλά έως το επίπεδο που το καθιστούν εφικτό οι



δυνατότητες τους. Επιπλέον, θα τους παρέχετε βοήθεια από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος θα διαμορφώνει την δραστηριότητα σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του μαθητή με αναπηρία (Κόμπος, 1992). Μολαταύτα, ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της ένταξης αναγνωρίζεται η έλλειψη πληροφορίας για το ποια είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχετε στα παιδιά με αναπηρία και γίνεται αναφορά μόνο στην μορφή και τον τύπο του σχολικού πλαισίου στο οποίο φοιτούν (Sebba & Ainscow, 1996). Συμπερασματικά, κατά τον Mittler (1995), το πρόγραμμα δεν είναι εξατομικευμένα διαμορφωμένο με βάση τις ανάγκες του μαθητή με αναπηρία, αλλά ο μαθητής πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε προγράμματος.

Στις μέρες μας, το μοντέλο της συμπερίληψης αποτελεί κυρίαρχη τάση αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη (inclusive education), ή συμπερίληψη, ή συνεκπαίδευση, ως όρος, επιδιώκει την αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την ανάπλαση της πολιτικής και πρακτικής του σχολείου, ώστε η σχολική δομή να είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Sebba & Ainscow, 1996). Το άτομο καθίσταντο ως μέρος του ακαδημαϊκού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος, και δεν είναι απλά παρόν σε αυτό (Thomas, 1997). Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες χώρες ακολουθούν το μοντέλο της συμπερίληψης ως εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην άμεση σχέση μεταξύ των βασικών ιδεών πίσω από την εκπαιδευτική συμπερίληψη και της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία, που έχουν άμεση σύνδεση με την κοινωνική διάσταση της συμπερίληψης ως έννοιας (de Boer et al., 2012). Επιπλέον, μια από τις βασικές φιλοσοφίες της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι ότι οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία να απολαμβάνουν κοινωνικά προνόμια, ώστε να φοιτούν μαζί σε γενικά σχολεία (Flem & Keller, 2000). Η κοινή εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία, σε γενικά σχολεία είναι πολύ πιθανό να ωφελήσει τους μαθητές με αναπηρία, δεδομένου ότι υπάρχουν πολύ περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη φιλίας με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (de Boer et al., 2012).

Ο όρος της συμπερίληψης κατέχει όλο και πιο διευρυμένο περιεχόμενο, το οποίο σχετίζεται με την ανανέωση της εκπαίδευσης που καθίσταντο προσιτή σε όλους τους μαθητές (UNESCO, 2002). Κατά τους Sebba και Ainscow (1996), η συμπερίληψη δεν νοείται ως ένας τρόπος αφομοίωσης των παιδιών με αναπηρία στις ήδη υπάρχουσες

μορφές εκπαίδευσης. Αντίθετα, θεωρείται ένας τρόπος αναδιοργάνωσης του σχολείου προκειμένου να έχει θετική ανταπόκριση προς όλους τους μαθητές, ως άτομα. Κατά τον Ainscow (1997), η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως έννοια, βασίστηκε στην άποψη ότι ένα κατάλληλα διαμορφωμένο σχολείο με τη δυνατότητα να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία μπορεί να καταστεί ωφέλιμο για την φοίτηση τους, ακόμα κι αν αυτό το σχολείο είναι της γειτονιάς τους. Η συμπερίληψη και ο αποκλεισμός λαμβάνονται ως δυο αλληλένδετες διαδικασίες, δεδομένου ότι πρέπει να εξεταστούν και οι δυο έννοιες, ώστε οι σχολικές μονάδες να αναπτύξουν περισσότερες πρακτικές συμπερίληψης. Υποστηρίζεται η αναδόμηση των σχολικών προγραμμάτων, με στόχο την προσέγγιση των μαθητών ως άτομα. Επιπλέον, οι συγγραφείς δίνουν έμφαση στην συνολική σχολική αποδοτικότητα. Και, τέλος, η εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά όλα τα στάδια και τους τύπους σχολικών μονάδων, μεταξύ άλλων και των ειδικών σχολείων, διότι σε κάθε εκπαιδευτική παροχή οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ομάδες μαθητών με διάφορες ανάγκες, στις οποίες πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να ανταποκριθούν (Vislie, 2003).

Σε διεθνές επίπεδο, με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η UNESCO έκανε έκκληση προς τα κράτη-μέλη και τις κυβερνήσεις τους να προωθήσουν το Σχέδιο Δράσης για την συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη κι ένα σχολείο για όλους. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που περιγράφει η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα δεν αφορούσαν μόνο την ειδική αγωγή, συγκεκριμένα. Γενικά, οι αρχές αυτές σχετίζονται με τις ίσες ευκαιρίες σε ό,τι αφορά τη πραγματική πρόσβαση στη μαθησιακή εμπειρία, στο σεβασμό των ατομικών διαφορών και στην ποιοτική εκπαίδευση για όλους, εστιάζοντας στις προσωπικές ικανότητες παρά στις αδυναμίες (UNESCO, 1994). Πιο πρόσφατη θεωρείται η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006), και ειδικότερα το Άρθρο 24, τονίζεται ως εξαιρετικά κρίσιμο καθώς συνηγορεί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (United Nations, 2006). Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται πρόσφατη κατάκτηση. Με τον νόμο 3699/ 2008, δόθηκε έμφαση στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, δηλώνοντας την παροχή δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με αναπηρία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Coutsocostas & Alborz, 2010· Agaliotis & Kalyva, 2011). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, του 2008, ορίστηκε, οι μαθητές με αναπηρία θα κατέχουν τη

δυνατότητα να παρακολουθούν γενικά μαθήματα στην τυπική τάξη, με την υποστήριξη είτε του εκπαιδευτικού της τάξης, είτε ειδικά καταρτισμένου εκπαιδευτικού, βάσει της σύστασης των εθνικών κέντρων διάγνωσης και υποστήριξης (Coutsocostas & Alborz, 2010· Pappas et al., 2018).

Αξίζει, μολαταύτα, να αναφερθεί ότι η αντίληψη του ορισμού της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει υπερνικήσει την παραδοχή πως αφορά αποκλειστικά τα παιδιά με αναπηρία. Αφορά την συμπερίληψη όλων των παιδιών (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Γενικότερα, σύμφωνα με τους Vitello και Mithaug (1998), στόχος της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, είναι η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού, ως συνέπεια των στάσεων και της ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία της φυλής, της κοινωνικής τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας, του φύλου και της ικανότητας (Ainscow, 2007). Η συνεκπαίδευση λαμβάνεται όλο και περισσότερο, ως μια μεταρρυθμιστική διαδικασία που υποστηρίζει και καλωσορίζει την ποικιλομορφία μεταξύ των εκπαιδευόμενων (UNESCO, 2001).

### **1.2.1 Οφέλη και Περιορισμοί της Συμπερίληψης**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία σε πολλά παιδιά με αναπηρία να ωφεληθούν από την από κοινού εκπαίδευση με τους συνομήλικους τους, χωρίς αναπηρία. Η συλλογική διδασκαλία και δραστηριότητες έχουν θετικό αντίκτυπο και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Με την δημιουργία πρόσφορων συνθηκών εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία χτίζονται ταυτόχρονα τα θεμέλια για τη βελτίωση της διδασκαλίας όλων των μαθητών γενικότερα. Ωφέλιμη καθίσταντο η εισαγωγή της συμπερίληψης και οι αλλαγές που συνάμα επιφέρει στις υποδομές και την λειτουργία του σχολείου, όπου αποτελεί κερδοφόρο έδαφος για όλους τους μαθητές (Ainscow, 2004).

Αναφορικά με τους μαθητές με αναπηρία φαίνεται πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να τους βοηθήσει στην άνθηση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους. Αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλικούς τους χωρίς αναπηρία βελτιώνονται οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Power-deFur & Orellove, 1996). Τα πρότυπα που παρέχονται στα παιδιά με αναπηρία από την συνδιδασκαλία με

τους συμμαθητές τους από την τυπική τάξη, βοηθούν να χτίσουν τη συμπεριφορά, τη μέθοδο εργασίας και γνωστικό επίπεδο τους (Anderson et al., 2007). Σημαντικό είναι να αναφερθεί, ότι η συμπερίληψη ενισχύει το αίσθημα ότι ανήκουν κάπου, στο σύνολο μίας ομάδας θα μπορούσε να πει κανείς. Το αίσθημα αυτό, σύμφωνα με έρευνες, δείχνει να αποτελεί προϋπόθεση για κάθε τύπο μάθησης (Shaffner & Buswell, 2004· Kunc, 1992). Το « ανήκειν », ως αίσθημα, στα πλαίσια της συμπερίληψης παρέχεται στο μαθητή με αναπηρία ως αναφαίρετο δικαίωμα, που συμβάλει στο να νιώσει ότι είναι ένα με την κοινότητα και τον πραγματικό κόσμο, δημιουργώντας έτσι ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των παιδιών με αναπηρία και χωρίς (Kunc, 1992). Μιλώντας για ισχυρούς δεσμούς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στον περιορισμό της εξάρτησης από την οικογένεια, ενώ οι γονείς παρατηρούν ότι τα παιδιά τους τείνουν να συμπεριφέρονται όπως οι συνομήλικοί τους, χωρίς αναπηρία (Power-deFur & Orelove, 1996).

Παράλληλα, η συμπερίληψη αποτελεί επωφελή πρακτική και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, δεδομένου ότι αποκτούν μεγαλύτερη κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας και αναπτύσσουν ενδιαφέρον και αλληλεγγύη για τους συμμαθητές τους με αναπηρία. Επιπλέον μέσω αυτής της επαφής μαθαίνουν να στηρίζουν και να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με άτομα που διαφέρουν από εκείνους (Anderson et al., 2007). Συμμετέχοντας σε μια τάξη για όλους, ο τυπικός μαθητής εξοικειώνεται με πολλά είδη διαφορετικότητας όπως, η σωματική, η νοητική, η συμπεριφορική, η συναισθηματική, η φυλετική, η θρησκευτική και η εθνική, οδηγώντας τον να αγκαλιάσει το διαφορετικό, ως ένα άρρηκτα συνδεδεμένο πλέον μέρος του γενικού σχολείου. Μέσα από την φοίτηση σε συμπεριληπτικές τάξεις μαθαίνουν να σέβονται τον συνάνθρωπο τους, να διαχειρίζονται ευκολότερα τις ατομικές διαφορές, να δημιουργούν φιλίες, να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση τους. Πρόσθετα, γεννάται ενδιαφέρον για τις αντιξοότητες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας συνομήλικος τους με αναπηρία καθώς, επίσης, μαθαίνουν να παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη όταν αυτοί το χρειαστούν (Power-deFur & Orelove, 1996· Anderson et al., 2007).

Τέλος, η συμπερίληψη, σε ανθρωπιστικό επίπεδο, καταργεί τις διακρίσεις και γεννά ένα κλίμα κοινωνικής αλληλεγγύης. Συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων μέσω της συμμετοχής όλων των ανθρώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία και χτίζει τα θεμέλια για τη δημιουργία μιας κοινωνίας συνεργασίας και κατανόησης (Σούλης, 2002).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η άλλη άποψη, που στηρίζει την αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Ο ενδοιασμός προς την επιτυχημένη συμπερίληψη γεννάται από την πλευρά των ερευνητών, που εκφράζουν την αμφιβολία τους ως προς την δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες που συνοδεύουν την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στις σχολικές τάξεις για όλους. Γενικότερα, υπάρχει η πεποίθηση, ότι στα γενικά σχολεία είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί η εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία είναι αναγκαία. Επιπλέον, δεν χρίζουν την απαραίτητη φροντίδα, όπως σε ένα ειδικό σχολείο, από λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές (Bateman & Bateman, 2002· McCarty, 2006).

Σημαντικός παράγοντας θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί που τονίζουν, επίσης, δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις συμπερίληψης διακατέχονται από ένα αίσθημα ανασφάλειας. Αυτό το αίσθημα προκαλείται από την έλλειψη απαραίτητης εκπαίδευσης πάνω στη διαχείριση παιδιών με αναπηρίες. Επιπλέον, δεν δέχονται την απαραίτητη βοήθεια από τον διευθυντή του σχολείου και πολλές φορές υπάρχει η πίεση του χρόνου, όσον αφορά τις απαιτήσεις του προγράμματος. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω λόγων, πολλοί αποκτούν αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη (Forest & Pearpoint, 2004· Valeo, 2008). Κατά τους Anderson και συνεργάτες (2007), σε έρευνα που διεξήχθη στην Αυστραλία για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη προέκυψαν οι ακόλουθοι προβληματισμοί. Για αρχή, τέθηκε το θέμα του χρονικού πλαισίου που χρειάζεται ένας δάσκαλος για να προετοιμαστεί σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία. Επιπλέον, σημαντικό είναι το πόσο χρόνο πρέπει να αφιερώσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στους μαθητές με αναπηρία. Και, τέλος, το τελευταίο ζήτημα ήταν τα συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα που ανακύπτουν και μπορεί να διαταράσσουν και παρεμποδίζουν τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης να μάθουν.

Ένα άλλο θέμα που προκύπτει, για το οποίο οι απόψεις δίστανται, αφορά την φοίτηση των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές σε συμπεριληπτικές τάξεις. Συχνά η ακατάλληλη συμπεριφορά τους (κραυγές, εκρήξεις θυμού και στερεοτυπίες) οδηγεί στην διακοπή του μαθήματος, συμμετέχουν με την προτροπή του δασκάλου και συνήθως είναι απομονωμένα. Όλη αυτή η διαδικασία διαταράσσει το σύνολο της τάξης και μπορεί να παρεμποδίζει τα παιδιά χωρίς αναπηρία να εκπαιδευτούν στο μέγιστο βαθμό που θα μπορούσαν. Στην προκειμένη περίπτωση το παιδί με αναπηρία στιγματίζεται κοινωνικά, παρά ωφελείται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Irmsher,

1995). Σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορεί να ακατάλληλη συμπεριφορά να ενισχυθεί και να καταστήσει την συμπερίληψη ανώφελη (Πατσίδου, 2010). Η έλλειψη ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να ωφελήσουν αισθητά τις αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών με αναπηρία μέσα στην τάξη, υποστηρίζεται ότι εκεί έχει την αιτία του η αναποτελεσματικότητα του εγχειρήματος αυτού (Myklebust, 2002).

Άξιο αναφοράς είναι, το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των συνομηλίκων τους με αναπηρία, ότι μπορεί να κλονιστούν. Τα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης βλέποντας την ειδική μεταχείριση των συμμαθητών τους με αναπηρία, όπως το μικρότερο φόρτο εργασίας ή τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα αντιπάθειας και ζήλειας (Berg, 2004).

Το να τοποθετήσει κανείς ένα παιδί με αναπηρία στη τυπική τάξη δεν μπορεί να εγγυηθεί την αυτόματη συμμετοχή του στο νέο πλαίσιο (Koster et al., 2010). Το σχολείο καθιστά ένα προσωρινό περιβάλλον κοινωνικοποίησης για τους μαθητές με αναπηρία, που δεν θα επηρεάσει την υπόλοιπη διάρκεια της ζωής τους. Για το λόγο αυτό, η προώθηση της κοινωνικής τους συμπερίληψης ολοένα και αμφισβητείται (Brown & Shearer, 2004).

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, σύμφωνα με την Genova (2015), στην Ελλάδα το μεγαλύτερο εμπόδιο για μια επιτυχημένη συμπερίληψη είναι η φυσική προσβασιμότητα, αλλά και οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα γύρω από τα άτομα με αναπηρία. Επιπλέον, η οικονομική, κοινωνική και πολιτική κρίση, όπου αντιμετωπίζει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, αποτελεί σημαντικό μειονέκτημα στην διαδικασία για την επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Η κύρια ανησυχία στο κομμάτι της εκπαίδευσης είναι η ανεπαρκής κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού για τους μαθητές με αναπηρία (Pappas et al., 2018). Συχνά οι δάσκαλοι τονίζουν την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού εξοπλισμού, που τους βοηθά να διδάξουν κατάλληλα τα παιδιά ανάλογα με την αναπηρία τους. Η έλλειψη κατάρτισης, ο μικρός αριθμός διδακτικού προσωπικού και εκπαιδευτικού βοηθητικού υλικού αλλά, κι από την άλλη πλευρά ο μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στη τυπική τάξη και των περιόδων που αναλογούν σε κάθε δάσκαλο και ο μικρός χρόνος που έχουν, καθιστούν εμπόδια που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η κακή κυβερνητική και γονική στήριξη, το κακό εργασιακό περιβάλλον, η δυσκολία στην υποστήριξη των μαθητών με εύρος αναπηριών, η κακή

συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, του ειδικού προσωπικού και γενικά μεταξύ διαφόρων δημόσιων και ιδιωτικών φορέων αποτελούν παράγοντες που πλέκουν έναν αρνητισμό στις πεποιθήσεις των διδασκόντων (Pappas et al., 2018).

Μέσα από μια σύντομη ανασκόπηση ερευνών, που αφορούν την στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, φαίνονται να είναι δυσοίωνες, καθώς στο ελληνικό σύστημα ειδικής εκπαίδευσης στερείται υποστηρικτικών υπηρεσιών, υλικών, προσωπικού, προγραμμάτων, εξοπλισμού υποδομής και οικονομικών πόρων (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 1995· Koutrouba et al., 2008). Παρόλο, που η Ελλάδα οργανώνει την τελευταία εικοσαετία τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη επαρκές πρόγραμμα συμπερίληψης, καθώς δεν είναι εφικτό να ισχύσει το ίδιο πρόγραμμα σπουδών από όλους τους εκπαιδευόμενους (Lambropoulou, 2004). Κατά την Genova (2015), η έλλειψη ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού συστήματος, σύντομα θα οδηγήσει σε αρνητικό αντίκτυπο για την εκπαιδευτική συμπερίληψη.

### **1.3 Στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς την συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία**

Βασικό συστατικό για την επίτευξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αποτελούν οι στάσεις που δημιουργούνται απέναντι σε αυτήν. Συχνά οι στάσεις αναπτύσσονται από τα άτομα που έρχονται σε άμεση επαφή με τα παιδιά με αναπηρία, είτε στο οικογενειακό είτε στο σχολικό περιβάλλον, όπως τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους συνομήλικους.

Γενικότερα, οι στάσεις χαρακτηρίζονται ως μια πολυδιάστατη έννοια, που συμπεριλαμβάνει τρεις συνιστώσες: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική (Nota et al., 2018· de Boer et al., 2012). Η πρώτη αντανακλά τις απόψεις και τη γνώση σχετικά με τα παιδιά με αναπηρία, η δεύτερη αφορά τις δηλώσεις συναισθημάτων προς τα παιδιά με αναπηρία, και η τρίτη εκφράζει την πραγματική ή επιθυμητή πρόθεση συμπεριφοράς του ατόμου προς τα παιδιά με αναπηρία (de Boer et al., 2012· Vignes et al., 2008). Παρόλα αυτά, τα νεαρά άτομα τείνουν να διαμορφώνουν τις στάσεις τους προς τα άτομα με αναπηρία κυρίως με τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική διάσταση (Thomson & Lillie, 1995). Μέσα από αυτές τις συνιστώσες

αξιολογείται η στάση των ανθρώπων που έχουν πλησιέστερη επαφή με το άτομο με αναπηρία σε διάφορες πτυχές της συμπερίληψης (Vignes et al., 2008). Οι στάσεις περιγράφονται ως μαθημένες προδιαθέσεις των ανθρώπων, που δείχνουν κατά πόσο ευνοϊκοί ή δυσμενείς είναι απέναντι σε άλλα άτομα, αντικείμενα ή γεγονότα (Bossaert et al., 2011).

Μιλώντας για παιδιά, και κυρίως για εφήβους, η στάση τους ως συμμαθητές ή φίλοι παιδιών με αναπηρία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας περιβαλλοντικός παράγοντας. Δεδομένου ότι έχουν την δυνατότητα να συμβάλουν στην διευκόλυνση ή παρεμπόδιση της κοινωνικής συμμετοχής, της συναισθηματικής υγείας και της αποδοχής των μαθητών με αναπηρία στις συμπεριληπτικές αίθουσες διδασκαλίας (Vignes et al., 2009· Son et al., 2012). Η αποδοχή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης κρίνεται σημαντική για την επίτευξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για όλους, καθώς είναι αυτοί που αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους με αναπηρία σε καθημερινή βάση (Nowicki & Sandieson, 2002· Ferguson, 1999). Η επιλογή ενός παιδιού χωρίς αναπηρία να επικοινωνήσει με ένα συνομήλικο του με αναπηρία εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση, αλλά και από την στάση που έχει σε σχέση με τις δυνατότητες του ατόμου αυτού (Diamond & Hong, 2010). Οι μαθητές με αναπηρία έχουν την επιθυμία να γίνουν αποδεκτοί και να νιώσουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα. Η αρνητική συμπεριφορά των συνομηλίκων τους θεωρείται ως ένας βασικός παράγοντας απομόνωσης και κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία, και ειδικότερα των παιδιών με Νοητική Αναπηρία (Ferraioli & Harris, 2011). Παράλληλα, μπορεί να επηρεάζεται δυσμενώς η λειτουργικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα στην σχολική καθημερινή ζωή τους (Kalymon et al., 2010). Συχνά η αρνητική στάση εκδηλώνεται με τη μορφή αρνητικών σχολίων, πειραγμάτων και την απομόνωση του μαθητή με αναπηρία (Ferguson, 1999). Συνεπώς, οι συμπεριφορές αυτές, εύκολα, θα μπορούσαν να συσχετιστούν με την έννοια του εκφοβισμού προς τους μαθητές με ΝΑ (Rose et al., 2011).

Δεν είναι λίγες οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί, τα τελευταία χρόνια, οι οποίες μελετούν τις στάσεις των μαθητών, χωρίς αναπηρία ως προς την συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με αναπηρία, αλλά και τους παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στην διαμόρφωση τους. Τα αποτελέσματα φαίνεται να ποικίλουν. Θετικά αποτελέσματα είχε η έρευνα των Fisher και συνεργατών (1998), στην οποία μαθητές Λυκείου είχαν θετική στάση απέναντι συμπερίληψη των συμμαθητών τους με



αναπηρία. Τόνισαν το δικαίωμα όλων να φοιτούν στο γενικό σχολείο, καθώς αυτό επιδρά στην βέλτιστη κατανόηση των αναγκών των ατόμων με αναπηρία και δίνει την ευκαιρία ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων. Ωστόσο, υπήρξαν και αντίθετες φωνές, τα επιχειρήματα των οποίων βασίστηκαν στο ότι η παρουσία των μαθητών με αναπηρία θα διατάρασσε την ηρεμία της τάξης, ότι δεν έχουν δυνατότητες μάθησης και ότι στο ειδικό σχολείο θα έχουν τον δικό τους χώρο. Η μελέτη των Magiati και συνεργατών (2002), απευθύνονταν σε μαθητές Γ', Δ' και Ε' τάξη του Δημοτικού. Οι μαθητές είχαν θετική στάση στην συμπερίληψη των συμμαθητών τους με αναπηρία. Παρόλα αυτά, στην έρευνα έγινε φανερό ότι οι μαθητές είχαν ελλιπείς γνώσεις για την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία, ενώ θεωρούσαν τους ανθρώπους αυτούς «ανήμπορους» ή «αβοήθητους». Ταυτόχρονα, στην έρευνα των Kalyva & Agaliotis (2009), μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού που είχαν προηγούμενη επαφή με την αναπηρία φάνηκαν να έχουν θετικότερη στάση προς τα άτομα με αναπηρία, και υιοθέτησαν πιο ευνοϊκή στάση στην συμπερίληψη των συμμαθητών τους με αναπηρία.

Μολαταύτα, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν, την άλλη όψη του νομίσματος για της στάσεις των νεαρών μαθητών απέναντι στην συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με αναπηρία. Σε έρευνα της Ferguson (1999), η οποία απευθύνονταν σε μαθητές Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ήταν αρνητικοί στην διδασκαλία από κοινού με συμμαθητές τους με Νοητική ή Κινητική αναπηρία. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η μελέτη των Krajewski και Flaherty (2000), δεδομένου ότι η στάση των παιδιών Γυμνασίου απέναντι στην συμπερίληψη των συμμαθητών τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία ήταν αρνητική. Οι μαθητές ήταν αρνητικοί στο να διδάσκονται στην ίδια τάξη, αλλά όχι στο να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα μαζί. Η έρευνα των Siperstein και συνεργάτες (2007), η οποία έλαβε χώρα σε εθνικό επίπεδο και είχε ως δείγμα μαθητές Α' και Β' Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα ήταν αρνητικά αναφορικά με την από κοινού διδασκαλία σε γλώσσα και μαθηματικά με τους συμμαθητές τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία, διότι αυτό θα είχε αρνητικές συνέπειες προς αυτούς. Εντούτοις, ήταν πιο θετικοί στην κοινή συμμετοχή στα μαθήματα των καλλιτεχνικών ή της μουσικής. Επιπλέον, επισήμαναν πως δεν είχαν την θέληση να συνάψουν εξωσχολικές σχέσεις με συνομηλίκους τους με Νοητική Αναπηρία. Κατά τους ερευνητές, όσον αφορά το ακαδημαϊκό επίπεδο, η στάση αυτή προήλθε από την έλλειψη προτύπων και γνώσεων σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών με Νοητική Αναπηρία. Ενώ οι κοινωνικές επαφές τους ήταν

ελάχιστες, ώστε να γνωρίζουν τις δυνατότητες που κατέχουν τα άτομα με Νοητική Αναπηρία.

Από τις παραπάνω έρευνες διαφαίνεται, ότι η στάση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς την συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με Νοητική Αναπηρία είναι κυρίως αρνητική. Παρόλα αυτά, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν θετική την στάση των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με Νοητική Αναπηρία (Vignes et al., 2009). Παρατηρείται, επιπλέον, ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε συμπεριληπτικά προγράμματα τείνουν να έχουν θετικότερη στάση στην από κοινού εκπαίδευση τους συνομηλίκους τους με Νοητική Αναπηρία (Vasileiadis et al., 2021· Georgiadi et al., 2012). Αν και, υπάρχει ανησυχία σχετικά με την ποιότητα των θετικών στάσεων, καθώς οι θετικές στάσεις που προκύπτουν από μαθητές που έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές τους με Νοητική Αναπηρία, μπορεί να διαπλάθονται από οίκτο και συμπόνια (Hobson et al., 2009). Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν, σχεδόν ομόφωνα, στο πόρισμα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό έχει αρνητική στάση (Georgiadi et al., 2012). Στη μετά-ανάλυση 20 μελετών μεταξύ των ετών 1999 και 2000, από τους Nowicki και Sandieson (2002), τα παιδιά φάνηκαν να προτιμούν τους μαθητές χωρίς αναπηρία σε σχέση με τους μαθητές με νοητική ή κινητική αναπηρία. Οι μελετητές, παρά το αποτέλεσμα της έρευνας τους, έθεσαν ότι το ποσοστό των αρνητικών στάσεων διαφέρει. Αυτή η διαφορά είναι πιθανό να έχει την ρίζα της στη μεθοδολογία και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την έρευνα. Δηλαδή, οι ερευνητές πολλές φορές δεν έρχονται σε προσωπική επαφή με το δείγμα τους, όποτε οι μαθητές ίσως να μην απαντούν με βάση την κυρίαρχη φωνή που πρεσβεύει την θετική στάση ως προς την συμπερίληψη των παιδιών με και χωρίς Νοητική Αναπηρία (Vasileiadis et al., 2021).

Μέσα από την μικρή ανασκόπηση των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω, τα αποτελέσματα τους δείχνουν μια αντιφατικότητα. Μπορεί εύκολα να φανεί ότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τη συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με Νοητική Αναπηρία και χωρίς. Μερικοί από αυτούς είναι η εμπειρία από συμπεριληπτικά προγράμματα, η προηγούμενη επαφή με την αναπηρία και η μορφή αναπηρίας, πολλές φορές διαφοροποιούν και παρεμβαίνουν στην στάση των νεαρών μαθητών ως προς τη συμπερίληψη των συμμαθητών τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία (Πατσίδου, 2010).

### **1.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς την συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία**

Οι στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών απέναντι στη συμπερίληψη των συμμαθητών τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία φαίνεται να διαμορφώνεται μέσα από έναν συνδυασμό παραγόντων (Vasileiadis et al., 2021). Οι πιο βασικοί είναι η ηλικία (Ferguson, 1999· Siperstein et al., 2007· De Boer et al., 2012), το φύλο (Ferguson, 1999· Krajewski & Flaherty, 2000· Bossaert et al., 2011), το είδος αναπηρίας (Ferguson, 1999· Nowicki & Sandieson, 2002), και η προηγούμενη επαφή με την αναπηρία (Krajewski & Flaherty, 2000· Kalyva & Agaliotis, 2009). Πρόσθετα, άλλες έρευνες έχουν προβάλλει και άλλους παράγοντες που παίζουν ρόλο στις στάσεις ως προς την συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία, όπως η συμμετοχή σε προγράμματα αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία αλλά και συμπεριληπτικά προγράμματα (Ferguson, 1999· Vasileiadis et al., 2021). Η επαρκής ενημέρωση είναι ένας ακόμη παράγοντας, αλλά και η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, ώστε να δημιουργήσουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες (Fisher et al., 1998). Εντούτοις, φαίνεται πως η στάση που έχουν τα παιδιά, χωρίς αναπηρία προς τα άτομα με αναπηρία να αποτελεί κατασταλτικό παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στη συμπερίληψη. Οι Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (2000), καταλήγουν στο ότι, όσο θετικότερη είναι η στάση των εφήβων ως προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία, τόσο πιο θετική θα είναι η στάση τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προαναφερθείσα έρευνα των Siperstein και συνεργατών (2007), όπου η στάση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομήλικους τους με Νοητική Αναπηρία αποτέλεσε τον βασικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της στάσης τους προς την συμπερίληψη. Συγκεκριμένα, η στάση τους αναφορικά με τις ικανότητες που έχουν οι μαθητές με Νοητική Αναπηρία ήταν αυτή που καθόρισε την στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία προς την συμπερίληψη.

#### *1.3.1.1 Ηλικία*

Η χρονολογική ηλικία καθιστά ένα σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στην συμπερίληψη.

Βιβλιογραφικά, υποστηρίζεται ότι η ηλικιακή ομάδα που βρίσκεται κοντά στην εφηβεία τείνει να έχει πιο αρνητική στάση ως προς την συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με Νοητική Αναπηρία. Όσο βαδίζουν προς την εφηβική ηλικία, οι μαθητές παρουσιάζουν παγιωμένες αντιλήψεις που επηρεάζονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα (Ferguson, 1999· Siperstein et al., 2007· Ostrosky et al., 2015· Reina et al., 2016). Ωστόσο, τα παιδιά μικρότερη ηλικίας θεωρείται πως κατέχουν θετικότερη στάση προς την συμπερίληψη, διότι βρίσκονται σε μια περίοδο διαμόρφωσης και ζύμωσης των απόψεων τους (Diamond & Hestenes, 1996). Η Ferguson (1999), ερευνώντας την στάση των μαθητών γυμνασίου ως προς την συμπερίληψη μαθητών με και χωρίς Νοητική Αναπηρία και κινητικές αναπηρίες, οδηγήθηκε σε αρνητικά αποτελέσματα. Αρνητικές στάσεις διαπίστωσαν και οι Krajewski και Flaherty (2000), οι οποίοι μελέτησαν τη στάση παιδιών γυμνασίου απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με και χωρίς ΝΑ, αλλά και οι Siperstein και συνεργάτες (2007), που ερεύνησαν τη στάση μαθητών Α και Β γυμνασίου απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με και χωρίς Νοητική Αναπηρία.

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που ανέδειξαν θετικότερα αποτελέσματα. Η έρευνα των Fisher και συνεργατών (1998), ανέδειξε θετικές στάσεις των μαθητών λυκείου απέναντι στην συμπερίληψη. Επιπλέον, οι Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (2000), κατέληξαν στο ότι οι στάσεις διαφέρουν ανάλογα με το ηλικιακό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, οι στάση των φοιτητών ήταν πιο θετική σε σχέση με τους μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις στάσεις των παιδιών γυμνασίου και λυκείου, καθώς οι μαθητές λυκείου ήταν πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στην συμπερίληψη σε σχέση με τους μαθητές του γυμνασίου.

### *1.3.1.2 Φύλο*

Όσον αφορά το φύλο, υπάρχουν αρκετές μελέτες που οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια έχουν θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με και χωρίς Νοητική Αναπηρία σχετικά με τα αγόρια (Rosenbaum et al., 1988· Nowicki & Sandieson, 2002· Vignes et al., 2009· Bossaert et al., 2011). Σε έρευνα της η Ferguson (1999), κατέληξε στο ότι τα κορίτσια στο μεγαλύτερο ποσοστό τους έχουν την επιθυμία να φοιτούν σε συμπεριληπτικές τάξεις σε σχέση με τα αγόρια.

Παρομοίως, τα κορίτσια υπερίσχυσαν στην άποψη ότι η συμπερίληψη είναι ωφέλιμη και για τα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης. Η έρευνα των Rosenbaum και συνεργατών (1988), αφορούσε περισσότερο την φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με αναπηρία. Φάνηκε ότι τα αγόρια έδειξαν λιγότερο ενδιαφέρον σε σχέση με τα κορίτσια, καθώς η αθλητική τους φύση τα ωθεί να αναπτύξουν μειωμένη αλληλεπίδραση με ένα συνομήλικό τους, του όπου η αναπηρία θα εμποδίσει ένα σωματικό παιχνίδι.

Τα κορίτσια και στην έρευνα των Krajewski και Flaherty (2000), έδειξαν να αποδέχονται πιο πολύ τους συνομήλικους με Νοητική Αναπηρία, σε σχέση με τα αγόρια. Συγκεκριμένα ήταν πιο θετικά στο να κάνουν ορισμένες δραστηριότητες μαζί με τους συμμαθητές τους με Νοητική Αναπηρία, όπως το να πάνε στο πάρτι ενός παιδιού με Νοητική Αναπηρία, να κολυπήσουν μαζί στην πισίνα, να φάνε μαζί ή και να μένουν στο ίδιο κτίριο. Στην ίδια φιλοσοφία κινήθηκαν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Siperstein και συνεργατών (2007), όπου οι ερευνητές θεώρησαν μικρή την διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, παρά το γεγονός ότι ήταν στατιστικά σημαντική. Τα κορίτσια είχαν θετικότερη στάση αναφορικά με την επίδραση που ασκεί η συμπερίληψη την τάξη τους, την εκτέλεση δραστηριοτήτων που δεν αφορούν κάποιο γνωστικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια της συμπερίληψης, τις δυνατότητες που έχουν οι συμμαθητές τους με Νοητική Αναπηρία και την θέληση να επικοινωνήσουν ή αλληλεπιδράσουν μαζί τους και εκτός σχολείου. Μολαταύτα, η στάση κοριτσιών και αγοριών φάνηκε να μην διαφέρει ως προς τις συμπεριληπτικές τάξεις στις οποίες διεξάγονται τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών.

Εντούτοις, η έρευνα των Laws και Kelly (2005), στην οποία αξιολογήθηκε η στάση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην κινητική και νοητική αναπηρία και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα αγόρια είχαν θετικότερη στάση προς τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία, παρά στα παιδιά με κινητική αναπηρία. Οι στάσεις των κοριτσιών ανάμεσα στις δυο αναπηρίες δεν έφεραν στατιστικά σημαντική διαφορά. Και στην έρευνα του Harper (1997), υπήρχαν οι ίδιες στάσεις σχετικά με τα αγόρια και την κινητική αναπηρία, αλλά εδώ τα κορίτσια έφεραν πιο αρνητικές στάσεις σε σχέση με αναπηρίες που επηρεάζουν τα εξωτερικά γνωρίσματα.

Αξίζει να αναφερθεί, σύμφωνα με έρευνες, ότι οι διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα είναι ποιοτικές, ειδικότερα δεν διαφέρουν οι στάσεις τους ως προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία, αλλά η προσέγγιση τους. Στην έρευνα του Skär (2010) και των Tamm και Prellwitz (2001), κατέληξαν στο ότι τα αγόρια έχουν την τάση να βοηθούν τα άτομα με αναπηρία με τεχνικά ή οικονομικά, ενώ τα κορίτσια βοηθούν με την μορφή της στοργής και της φροντίδας.

### *1.3.1.3 Είδος αναπηρίας*

Η μορφή της αναπηρίας φαίνεται να αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Συχνά τα παιδιά, και ειδικά οι έφηβοι, έχουν την τάση να επιλέγουν φίλους, που στα μάτια τους, έχουν μια φυσιολογική εμφάνιση (Πατσίδου, 2010).

Σε μετά-ανάλυση ερευνών από τους Nowicki και Sandieson (2002), διαπιστώθηκε ότι η στάση παιδιών δημοτικού προς τους συνομηλίκους τους με κινητική ή νοητική αναπηρία, προτίμησαν να αλληλεπιδράσουν περισσότερο με τα παιδιά που είχαν κινητική αναπηρία, παρά με νοητική. Παρόμοια, στην έρευνα των de Laat και συνεργατών (2013), εξετάστηκαν οι στάσεις μαθητών λυκείου και φοιτητών σε σχέση με άτομα με τύφλωση, κώφωση, παράλυση και Νοητική Αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις των μαθητών ήταν πιο αρνητικές απέναντι στους μαθητές με Νοητική Αναπηρία, παρά στις υπόλοιπες τρεις μορφές αναπηρίας. Αλλά, επιπλέον, φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι τα άτομα με παράλυση είχαν αρνητικότερη αντιμετώπιση σε σχέση με τα άτομα με τύφλωση ή κώφωση. Η μετά-ανάλυση των de Boer και συνεργατών (2012), ανέφερε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης φέρουν θετικότερη στάση προς τους συμμαθητές τους με αισθητηριακή ή κινητική αναπηρία και πιο αρνητική στη συμπερίληψη αυτών με Νοητική Αναπηρία ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Μέσα από τις παραπάνω έρευνες εύκολα μπορεί να φανεί ότι η Νοητική Αναπηρία αντιμετωπίζει πιο αρνητικές στάσεις σε σχέση με άλλου είδους αναπηρίες. Τα άτομα με Νοητική Αναπηρία αποτελούν μια από τις πιο στιγματισμένες ομάδες αναπηρίας, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με δυσμένειες στην συμμετοχή τους σε

κοινωνικές ομάδες, στην συμπερίληψη τους στην κοινότητα, αλλά και στην εύρεση εργασίας (Werner et al., 2012). Οι de Laat και συνεργάτες (2013), υποστηρίζουν πως οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με Νοητική Αναπηρία, κρύβουν τα αίτια τους στην στερεοτυπική άποψη που επικρατεί, η οποία θεωρεί τα άτομα με Νοητική Αναπηρία ως απειλή, λόγω της απρόβλεπτης συμπεριφοράς τους. Ειδικότερα, τα άτομα χωρίς αναπηρία αποστασιοποιούνται κοινωνικά από κάποιον με Νοητική Αναπηρία καθώς προβάλλει κοινωνικά και πολιτισμικά μη αποδεκτή συμπεριφορά, όπως στερεότυπες, παράξενες, απρόβλεπτες ή και παιδαριώδεις συμπεριφορές.

#### *1.3.1.4 Προηγούμενη εμπειρία με την αναπηρία*

Η επαφή και η αλληλεπίδραση με άτομα με και χωρίς Νοητική Αναπηρία φαίνεται να επιδρά θετικά στις στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στην συμπερίληψη. Συγκεκριμένα, οι Bunch και Valeo (2004), στην μελέτη τους κατέληξαν στο ότι οι παιδιά τυπικής εκπαίδευσης που διδάσκονταν σε συμπεριληπτικές τάξεις, δημιούργησαν φιλίες και ανέπτυξαν σε μικρό βαθμό δυσμενείς συμπεριφορές προς τους συνομήλικους τους με αναπηρία. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε συμπεριληπτικές τάξεις είχαν πιο υποστηρικτική διάθεση συγκριτικά με μαθητές που δεν φοιτούσαν σε μια τάξη για όλους. Η αποδοχή και η σύναψη φιλικών σχέσεων επιδρά θετικά στα παιδιά με αναπηρία, καθώς ανοίγει τον δρόμο στην συμπερίληψη και στην βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Laws & Kelly, 2005· Skär, 2010). Στην έρευνα των Kalyva και Agaliotis (2009), απευθύνονταν σε παιδιά της έκτης δημοτικού. Από τα 60 παιδιά, τα 30 φοιτούσαν σε τάξη στην οποία διδάσκονταν κι ένας μαθητής με κινητική αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στην ίδια τάξη με το παιδί με αναπηρία είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην συμπερίληψη του, αλλά και προς τον ίδιο σαν άτομο σε σχέση με τα υπόλοιπα 30 παιδιά της τάξης που δεν είχαν κάποιο άτομο με αναπηρία ως συμμαθητή τους. Θετικά ήταν και τα ευρήματα της μελέτης των Fisher και συνεργατών (1998), στην οποία μαθητές λυκείου ανέπτυξαν θετικές στάσεις προς την συμπερίληψη των συμμαθητών τους με αναπηρία. Ειδικότερα, οι μαθητές που είχαν εμπειρία σε τάξη πλήρους συμπερίληψης εκδήλωσαν θετικότερη στάση σε σχέση με εκείνους που είχαν την εμπειρία της κοινωνικής επαφής με παιδιά με αναπηρία για μερικές διδακτικές ώρες και ορισμένες δραστηριότητες εντός του σχολικού

προγράμματος. Παρόλα αυτά οι ερευνητές δεν παρέλειψαν να αναφέρουν, παρά το χαμηλό ποσοστό, ότι υπήρξαν αρνητικές στάσεις προς την συμπερίληψη από μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα πλήρους συμπερίληψης.

Θετικά ήταν τα αποτελέσματα και στην μελέτη των Gash και Coffey (1995), όπου φάνηκε ότι τα κορίτσια με περισσότερη επαφή με άτομα με αναπηρία παρουσίασαν ένα άτομο με Νοητική Αναπηρία με θετικότερα επίθετα από κορίτσια που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με την αναπηρία. Επίσης, τα κορίτσια με την προηγούμενη εμπειρία έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία στη σύναψη φιλικών σχέσεων με ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία. Παρόμοια, η έρευνα των McManus και συνεργατών (2011), σχετικά με άτομα με Νοητική Αναπηρία παρουσίασε ότι η ποιότητα της επαφής σχετίζονταν με την ανάπτυξη θετικών στάσεων, αλλά και θετικότερων στάσεων ως προς την συμπερίληψη των ατόμων αυτών στα σχολεία και σε εργασιακά περιβάλλοντα. Εντούτοις, η ποσότητα της επαφής αλλά και η γνώση για τη συγκεκριμένη αναπηρία δεν φάνηκε να συνδέεται με την ανάπτυξη θετικότερων αντιλήψεων.

Η προηγούμενη εμπειρία και επαφή με άτομα με Νοητική Αναπηρία δεν είχε τόσο σημαντική επίδραση ως παράγοντας στην έρευνα των Siperstein και συνεργατών (2007). Δεν υπήρξε διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που είχαν έναν συμμαθητή με Νοητική Αναπηρία στην τάξη ή το σχολείο τους σε σχέση με μαθητές που δεν είχαν καμία παρόμοια εμπειρία αναφορικά με την στάση τους απέναντι στις δυνατότητες που έχει ένας μαθητής με Νοητική Αναπηρία και την συμβολή της συμπερίληψης στις τάξεις του σχολείου τους. Ωστόσο, υπήρξε διαφορά στην πρόθεση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους με Νοητική Αναπηρία εντός κι εκτός του σχολικού πλαισίου. Οι ερευνητές, παρόλα αυτά, θεώρησαν πως η επίδραση της κοινωνικής επαφής ανάμεσα στους μαθητές χωρίς αναπηρία και τους μαθητές με Νοητική Αναπηρία στην ανάπτυξη στάσεων των μαθητών χωρίς αναπηρία είναι ελάχιστη, παρά την στατιστική σημαντικότητα.

## **1.4 Πρόθεση Συμπεριφοράς**

Οι στάσεις φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την πρόθεση συμπεριφοράς, σύμφωνα με την Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, καθώς οι



προθέσεις επηρεάζονται από τις στάσεις (Silton & Fogel, 2012). Η θεωρία αυτή, θέτει τα θεμέλια για την αντίληψη των στάσεων ως προς την αναπηρία. Σύμφωνα και με την Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, οι στάσεις είναι εννοιολογικά πολυδιάστατες και αποτελούνται τρεις διαστάσεις. Η γνωστική διάσταση που περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις και την κατανόηση των ανθρώπων για τους άλλους, αλλά και τα χαρακτηριστικά τους. Η συναισθηματική διάσταση αποτελείται από τα συναισθήματα των ανθρώπων και τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις προς τους άλλους, όπως φόβος και άγχος. Και, τέλος, η συμπεριφορική διάσταση αναφέρεται σε μια προδιάθεση για δράση με συγκεκριμένο τρόπο προς άλλους (συμπεριφορική πρόθεση) (Ajzen, 1988 · Yu et al., 2012).

Σχετικά με τις τρεις διαστάσεις της στάσης, υπάρχει η άποψη ότι συσχετίζονται μεταξύ τους και συμβάλλουν στην πραγματική συμπεριφορά διαφορετικά (Hong et al., 2014). Παραδείγματος χάρη, η συναισθηματική διάσταση μπορεί να σχετίζεται με τις συμπεριφορικές προθέσεις ή τις πραγματικές συμπεριφορές (Roberts, 1999 · Favazza et al., 2000). Ειδικότερα, στις συμπεριληπτικές τάξεις, τα παιδιά που έχουν πιο θετικά συναισθήματα για τους συμμαθητές τους με αναπηρία μπορεί να είναι πιο πρόθυμα (συμπεριφορική πρόθεση) ή πιο πιθανό να αλληλεπιδράσουν (πραγματική συμπεριφορά) μαζί τους σε σχέση με μαθητές που έχουν λιγότερο θετικά συναισθήματα (Hong et al., 2014).

Κατά την Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1988), κάθε συμπεριφορά αποτελεί αποτέλεσμα μιας πρόθεσης, η οποία περιλαμβάνει προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Οι στάσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην συμπεριφορά ενός ατόμου, διότι αυτό θα συμπεριφερθεί ανάλογα με την πρόθεση του να εκδηλώσει την κάθε συμπεριφορά και τον αντιληπτό έλεγχο που ασκεί πάνω σε αυτή. Ωστόσο, η άσκηση μίας συμπεριφοράς σχετίζεται, αλλά δεν περιορίζεται στην πρόθεση ενός ατόμου. Παρόλο που μια συμπεριφορά μπορεί να βρίσκεται υπό τον έλεγχο του ατόμου, τις περισσότερες φορές υπάρχουν εμπόδια που επηρεάζουν το άτομο να την εκτελέσει. Εμπόδια μπορεί να αποτελούν εσωτερικοί παράγοντες, όπως η ευκινησία, η γνώση και ο σχεδιασμός, αλλά και εξωτερικοί παράγοντες, όπως ο χρόνος, η ευκαιρία και η συνεργασία με άλλους (Bebetsos et al., 2013).

Συγκεκριμένα, ως «πρόθεση συμπεριφοράς» αναφέρεται η πιθανότητα πραγματοποίησης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Η πρόθεση ορίζεται από το

συνδυασμό δυο παραγόντων: α) τη προδιάθεση προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (θετική ή αρνητική) και β) τις υποκειμενικές νόρμες, οι οποίες αποτελούνται συμπεριφορικές πεποιθήσεις που σχετίζονται με το γεγονός ότι κάποιος άνθρωπος μπορεί να εγκρίνει ή να μην εγκρίνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Tesser & Shaffer, 1990). Κατά τους Ajzen και Fishbein (1980), όσο μεγαλύτερη είναι η πρόθεση ενός υποκειμένου, τόσο μεγαλώνει η πιθανότητα το υποκείμενο να συμπεριφερθεί σύμφωνα με την πρόθεση του.

Η συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών, χωρίς αναπηρία, να αλληλεπιδράσουν με έναν συνομήλικό τους με ή χωρίς Νοητική Αναπηρία κρίνεται απαραίτητη για τη σωστή λειτουργία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι στάσεις αυτές, παίζουν σημαντικό ρόλο στο αν οι μαθητές, χωρίς αναπηρία είναι πρόθυμοι να συνάψουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους με αναπηρία, εντός κι εκτός του σχολείου (Alnahdi & Schwab, 2020).

Στην έρευνα των Okagaki και συνεργατών (1998), βρέθηκε θετική σχέση μεταξύ των στάσεων των παιδιών νηπιαγωγείου, χωρίς αναπηρία, απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία και της πραγματικής τους συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Τα παιδιά επέδειξαν θετική στάση στο να αλληλεπιδράσουν πιο συχνά με του συνομήλικους τους με αναπηρία μέσα στην τάξη. Ενώ, αποτελέσματα της έρευνας των Friedrich και συνεργατών (1996), φάνηκε να μην είναι τόσο θετικά. Καθώς, οι πληροφορίες που δόθηκαν στους μαθητές, χωρίς αναπηρία σχετικά με το σύνδρομο Tourette, απέτυχαν να βελτιώσουν τη στάση και την πρόθεση συμπεριφοράς προς τον μαθητή με σύνδρομο Tourette. Σε σχετικά πιο πρόσφατη έρευνα της Van Hooser (2009), μελετήθηκε η κατανόηση μαθητών νηπιαγωγείου, χωρίς αναπηρία, για την φύση της αναπηρίας, τη στάση και την πρόθεση συμπεριφοράς τους αναφορικά με την σωματική και νοητική αναπηρία και την τυπική ανάπτυξη. Από τα αποτελέσματα αναδύθηκε, ότι οι μαθητές, χωρίς αναπηρία, που συμμετείχαν στην μελέτη είχαν πιο θετική στάση προς τους συνομήλικους τους τυπικής ανάπτυξης παρά σε αυτούς με σωματική ή νοητική αναπηρία. Και ανάμεσα στην σωματική και νοητική αναπηρία, οι στάσεις ήταν πιο θετικές προς την σωματική αναπηρία. Αναφορικά με τις συμπεριφορικές προθέσεις, οι μαθητές νηπιαγωγείου, χωρίς αναπηρία έφεραν παρόμοια αποτελέσματα με τις στάσεις. Δηλαδή, είχαν πιο θετική πρόθεση να αλληλεπιδράσουν με παιδιά ίδιας ηλικίας, τυπικής εκπαίδευσης.

Έπειτα, λιγότερο θετική προς παιδιά με σωματική αναπηρία και πιο ακόμα πιο λίγο όσον αφορά μαθητές με νοητική αναπηρία.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Schwab και συνεργάτες (2016), διερεύνησαν την επίδραση που ασκεί η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών στην κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων με Νοητική Αναπηρία και των συνομηλίκων χωρίς αναπηρία. Παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές, οι νέοι εικονικοί συμμαθητές τους, ο ένας με σύνδρομο Down και ο άλλος χωρίς κάποια εμφανή αναπηρία. Παράλληλα, δίνονταν ανατροφοδότηση από τους δασκάλους σχετικά με τους νέους συμμαθητές. Η κοινωνική αποδοχή αξιολογήθηκε ρωτώντας εάν κάποιος θα ήθελε να καθίσει δίπλα στο σε έναν από τους δυο συμμαθητές. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές είχαν μικρότερη πρόθεση να καθίσουν δίπλα στον εικονικό συμμαθητή με σύνδρομο Down, απ' ότι στον συμμαθητή χωρίς εμφανή αναπηρία. Τέλος, οι Gasser και συνεργάτες (2012), ανέλυσαν τη συμπεριφορά παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού, απέναντι σε ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία. Στην μελέτη τα παιδιά έπρεπε να προβλέψουν αν το παιδί-πρωταγωνιστής που επιλέχθηκε θα συμπεριλάμβανε ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία σε διάφορα είδη ομαδικών δραστηριοτήτων (σχολικών, κοινωνικών και αθλητικών). Αναδύθηκε από τα αποτελέσματα, ότι η πρόθεση να συμπεριληφθεί στις δραστηριότητες ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία ήταν μικρότερη συγκριτικά με ένα παιδί με σωματική αναπηρία.

## 1.5 Σκοπός της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς αναπηρία, απέναντι στην συμπερίληψη ενός υποθετικού συμμαθητή/ συμμαθήτριας με Νοητική Αναπηρία και οι παράγοντες που σχετίζονται με την διαμόρφωση των στάσεων αυτών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποια η στάση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς αναπηρία, απέναντι σε έναν υποθετικό συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία και πώς προτίθενται να του συμπεριφερθούν εντός και εκτός του σχολείου;
- Πώς διαφοροποιείται η στάση των ερωτηθέντων μαθητών, χωρίς αναπηρία, καθώς και η συμπεριφορική τους πρόθεση απέναντι στον συνομήλικό τους με Νοητική Αναπηρία βάσει των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των ερωτηθέντων μαθητών, χωρίς αναπηρία, και της συμπεριφορικής τους πρόθεσης ως προς τον συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία;

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **2.1 Ερευνητική Στρατηγική**

Η ερευνητική στρατηγική της παρούσας έρευνας βασίζεται στην θετικιστική επιστημολογία και είναι η πρωτογενής ποσοτική έρευνα, συγχρονική και συσχέτισης σε μη πειραματικό σχέδιο, με χρήση διατακτικών ερωτήσεων κλίμακας Likert. Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε για να καθοριστεί ο βαθμός συμφωνίας των μαθητών σε συγκεκριμένες μετρήσιμες διαστάσεις όπως η γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική στάση καθώς και η συμπεριφορική πρόθεση εντός και εκτός σχολείου και όχι να εξετάσει γενικά τις απόψεις των μαθητών σε μη καθορισμένο πλαίσιο, κάτι το οποίο θα απαιτούσε διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας. Όταν οι έννοιες είναι μετρήσιμες η χρήση αξιόπιστων και έγκυρων ερωτηματολογίων κλίμακας Likert ενδείκνυται προκειμένου να μετρηθούν με ακρίβεια.

Η πρωτογενής έρευνα είναι χρήσιμη για την διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων, δηλαδή των μαθητών στην παρούσα έρευνα. Η έρευνα συσχέτισης είναι απαραίτητη προκειμένου να συσχετιστούν οι δημογραφικές μεταβλητές με την γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική στάση καθώς και η συμπεριφορική πρόθεση εντός και εκτός σχολείου, χρησιμοποιώντας επαγωγικές μεθόδους που δίνουν την δυνατότητα τα αποτελέσματα να γενικευτούν για τον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen et al., 2007). Η έρευνα δεν είναι πειραματική καθώς σκοπός του ερευνητή είναι να μελετήσει την επίδραση του δημογραφικού προφίλ στην γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική στάση καθώς και στην συμπεριφορική πρόθεση εντός και εκτός σχολείου, χωρίς να μελετάει την επίδραση εξωγενών παραγόντων ή να έχει σκοπό την ερμηνεία σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος (McLeod, 2017).

#### **2.2 Συμμετέχοντες**

Ο πληθυσμός της μελέτης θεωρείται το σύνολο των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στην Ελλάδα. Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του

δείγματος το οποίο αποτελείται από 122 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, εκ των οποίων το 54,10% (N=66) είναι κορίτσια και το 45,90% (N=56) αγόρια. Όσον αφορά την τάξη το 18,03% (N=22) των ερωτηθέντων μαθητών είναι στην Α' Γυμνασίου, ενώ από 16,39% ποσοστό (N=20) έχουν οι μαθητές που είναι στην Β' ή Γ' Γυμνασίου και στις τρεις τάξεις του λυκείου. Επίσης, στην ερώτηση αν γνωρίζουν κάποιον ή κάποια με Νοητική Αναπηρία, το 73,77% (N=90) απάντησε θετικά, ενώ το 26,23% (N=32) απάντησε αρνητικά. Ακόμη, σχετικά με το αν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο τους, το 50,82% (N=62) απάντησε ότι υπάρχουν, ενώ το υπόλοιπο 49,18% (N=60) απάντησε πως δεν υπάρχουν. Τέλος, στο ερώτημα αν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία μέσα στην τάξη τους, το 85,25% (N=104) απάντησε αρνητικά και μόνο το 14,75% (N=18) απάντησε θετικά.

**Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία**

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Τάξη	A' Γυμνασίου	22	18,03%
	B' Γυμνασίου	20	16,39%
	Γ' Γυμνασίου	20	16,39%
	A' Λυκείου	20	16,39%
	B' Λυκείου	20	16,39%
	Γ' Λυκείου	20	16,39%
Φύλο	Αγόρι	56	45,90%
	Κορίτσι	66	54,10%
Γνωρίζεις κάποιον ή κάποια με Νοητική Αναπηρία;	Όχι	32	26,23%
	Ναι	90	73,77%
Υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο σου;	Όχι	60	49,18%
	Ναι	62	50,82%
Υπάρχουν παιδιά με αναπηρία μέσα στην τάξη σου;	Όχι	104	85,25%
	Ναι	18	14,75%

N: Συχνότητα,

f%: Σχετική συχνότητα %

### 2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 53 ερωτήσεων, το οποίο χωρίζεται σε 3 ενότητες οι οποίες είναι: 1) Η στάση των μαθητών απέναντι στα παιδιά με αναπηρία, 2) Η πρόθεση συμπεριφοράς εντός και εκτός του σχολείου και 3) Τα δημογραφικά στοιχεία.

Συγκεκριμένα, η 1<sup>η</sup> ενότητα αναφέρεται στην στάση των μαθητών, χωρίς αναπηρία, απέναντι σε έναν συμμαθητή τους με αναπηρία και αποτελείται από 36 ερωτήσεις, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο Chedoke-Mcmaster Attitude Towards Children with Handicaps Scale (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, στηρίζεται στο μοντέλο των τριών συνιστωσών των στάσεων που πρότεινε ο Triandis, 1971, και μετρά τις στάσεις ως προς τις τρεις διαστάσεις: γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική (Rosenbaum et al., 1986). Είναι μία από τις λίγες κλίμακες που αναπτύχθηκαν για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων που στοχεύουν στην αλλαγή και ειδικότερα στην προώθηση θετικών στάσεων των παιδιών ως τα άτομα με αναπηρία (Tavares, 2011).

Το CATCH αποτελείται από 36 ερωτήσεις που αποτελούν τις 3 διαστάσεις των στάσεων με ίσο αριθμό θετικών και αρνητικών δηλώσεων ενώ είναι διατεταγμένες τυχαία και εναλλασσόμενα (Rosenbaum et al., 1986). Το ερωτηματολόγιο βαθμολογείται μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ έντονα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ έντονα). Οι αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 36) είναι κωδικοποιημένες αντίστροφα και όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία τόσο θετικότερες είναι οι στάσεις (Alnahdi, 2020). Η επανακωδικοποίηση τους έγινε με την εναλλαγή των βαθμολογιών ως εξής, 5=1, 4=2, 3=3, 2=4 και 1=5.

Οι ερωτήσεις που ανήκουν στη γνωστική διάσταση είναι οι 3, 5, 8, 12, 14, 17, 19, 24, 27, 30, 33 & 36 και περιλαμβάνουν ερωτήσεις όπως π.χ. «Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία γνωρίζουν να συμπεριφέρονται με σωστό τρόπο» Η κλίμακα εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία με τιμή  $\alpha=0,849$ .

Οι ερωτήσεις στη συναισθηματική διάσταση είναι οι 1, 6, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 28, 31 & 34 και περιλαμβάνουν ερωτήσεις όπως π.χ. «Θα ένιωθα καλά, αν ο καλύτερός μου φίλος ή η καλύτερή μου φίλη ήταν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία.». Η κλίμακα εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία με τιμή  $\alpha=0,843$ .

Οι ερωτήσεις που ανήκουν στη συμπεριφορική διάσταση είναι οι 2, 4, 7, 9, 11, 16, 20, 22, 25, 29, 32 & 35 και περιλαμβάνουν ερωτήσεις όπως π.χ. «11. Θα μιλούσα σε ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία που δεν γνωρίζω.». Η κλίμακα εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία με τιμή  $\alpha=0,827$ .

Η 2<sup>η</sup> ενότητα αναφέρεται στην πρόθεση συμπεριφοράς εντός και εκτός του σχολείου και περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις από το Behavioral Intentions Scale (BIS). Το BIS χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των συμπεριφορικών προθέσεων των μαθητών. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 12 στοιχεία, τα οποία μπορούν να χωριστούν σε δύο υποκλίμακες (Siperstein et al., 2007). Τα στοιχεία απαντώνται σε κλίμακα τεσσάρων σημείων Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα). Όλα τα στοιχεία έχουν διατυπωθεί θετικά.

Τα πρώτα έξι στοιχεία αναφέρονται στις συμπεριφορικές προθέσεις εντός του σχολείου και περιλαμβάνουν ερωτήσεις όπως π.χ. «Προσεγγίζεις τον μαθητή με Νοητική Αναπηρία και λες γεια.». Οι συμπεριφορικές προθέσεις εντός σχολείου εμφάνισαν ικανοποιητική αξιοπιστία με τιμή  $\alpha=0,800$ .

Τα στοιχεία 7-12 αναφέρονται στις συμπεριφορικές προθέσεις εκτός σχολείου και περιλαμβάνουν ερωτήσεις όπως π.χ. «Προσκαλείς έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία στο σπίτι σου.». Η κλίμακα εμφάνισε άριστη αξιοπιστία με τιμή  $\alpha=0,911$ .

Η 3<sup>η</sup> ενότητα των δημογραφικών στοιχείων αποτελείται από 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με την τάξη, το φύλο, αν γνωρίζουν οι μαθητές κάποιον ή κάποια με Νοητική Αναπηρία, αν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο τους και μέσα στην τάξη. Η ενότητα αυτή κατασκευάστηκε αυτοσχέδια από τον ερευνητή και αποτελεί τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή μεταβλητές που πιθανόν να επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών στα παιδιά με αναπηρίες και την συμπεριφορική πρόθεση (εξαρτημένες μεταβλητές). Η αξιοπιστία των εξαρτημένων μεταβλητών ελέγχθηκε με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha όπου ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,7, ενώ η εγκυρότητα τους εξασφαλίζεται από τους κατασκευαστές μέσω εγκυρότητας περιεχομένου και εννοιολογικής κατασκευής (Γαλάνης, 2012).

**Πίνακας 2:** Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha
	<b>Ερωτηματολόγιο CATCH</b>	
Γνωστική διάσταση	3, 5, 8R, 12R, 14R, 17, 19, 24R, 27, 30R, 33, 36R	0,849
Συναισθηματική διάσταση	1, 6R, 10R, 13, 15, 18R, 21, 23, 26R, 28R, 31, 34R	0,843
Συμπεριφορική διάσταση	2R, 4R, 7, 9, 11, 16R, 20R, 22R, 25, 29, 32R, 35	0,827
	<b>Ερωτηματολόγιο BIS</b>	
Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου	1-6	0,800
Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου	7-12	0,911



Ο ερευνητής επικοινωνήσε με τους Διευθυντές των σχολείων Αγ. Αθανασίου Θεσσαλονίκης (Λύκειο) και Βαθύλακου Θεσσαλονίκης (Γυμνάσιο) από τους οποίους πήρε την άδεια για τον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου, το οποίο μοιράστηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms, συνεπώς η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως ευκολίας (Creswell, 2013). Στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους μαθητές για τον σκοπό της έρευνας και τους παρότρυνε ελεύθερα να εκφράσουν την άποψη τους.

## 2.4 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων χωρίστηκε στο στάδιο της Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής και πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 25. Οι μεταβλητές κλίμακας Likert αλλά και οι παράγοντες που προέκυψαν (με χρήση της μέσης τιμής των αντίστοιχων ερωτήσεων) παρουσιάστηκαν με μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις. Στην Επαγωγική Στατιστική η στάθμη σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Συνεπώς η αρχική υπόθεση έγινε δεκτή για  $p\text{-value} \geq 0,05$  ενώ απορρίφθηκε για  $p\text{-value} < 0,05$ .

Χρησιμοποιήθηκαν οι παραμετρικοί έλεγχοι independent samples t-test (για σύγκριση μέσων τιμών 2 ανεξάρτητων μεγάλων δειγμάτων ή κανονικής κατανομής), ANOVA (για σύγκριση μέσων τιμών 3 ή περισσότερων ανεξάρτητων μεγάλων δειγμάτων ή κανονικής κατανομής) και οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Spearman (για έλεγχο συσχέτισης ποσοτικών μη κανονικών μεταβλητών) και Mann Whitney (για σύγκριση διαμέσων 2 ανεξάρτητων μικρών δειγμάτων ή μη κανονικών). Στους ελέγχους independent samples t-test και ANOVA η αρχική υπόθεση είναι πως οι μέσες τιμές είναι ίσες και η εναλλακτική πως διαφέρουν.

Στον έλεγχο συσχέτισης Spearman η αρχική υπόθεση είναι ότι οι εξεταζόμενες ποσοτικές μεταβλητές είναι γραμμικά ασυσχέτιστες και η εναλλακτική πως είναι γραμμικά συσχετισμένες. Ο συγκεκριμένος συντελεστής παίρνει τιμές από -1 (αρνητική συσχέτιση, αντιστρόφως ανάλογα ποσά) έως 1 (θετική συσχέτιση, ανάλογα ποσά). Στον έλεγχο Mann Whitney η αρχική υπόθεση είναι ότι τα ανεξάρτητα δείγματα προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό και η εναλλακτική ότι προέρχονται από διαφορετικούς. (Ρούσσο, & Τσαούσης, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 Στάση απέναντι στα παιδιά με Νοητική Αναπηρία

##### 3.1.1 Γνωστική διάσταση

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με προτάσεις που αφορούν τη στάση τους απέναντι σε έναν υποθετικό συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία, αναφορικά με τη γνωστική διάσταση. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ έντονα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ έντονα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν ότι στα παιδιά με Νοητική Αναπηρία αρέσει το παιχνίδι (Μ.Ο.=4,30±0,92), πως μπορούν να κάνουν νέους φίλους (Μ.Ο.=4,30±0,98), είναι χαρούμενα όπως και οι ίδιοι (Μ.Ο.=4,18±1,06), πως χρειάζονται πολλή προσοχή από τους ενήλικες (Μ.Ο.=4,03±0,90), ότι έχουν πολλά ενδιαφέροντα (Μ.Ο.=3,91±1,08) και πως μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μόνα τους (Μ.Ο.=3,70±1,13).

Επίσης, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ότι τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία γνωρίζουν να συμπεριφέρονται με σωστό τρόπο (Μ.Ο.=3,45±1,03), ενώ ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι χρειάζονται πολλή βοήθεια, για να καταφέρουν κάτι (Μ.Ο.=3,33±1,15).

Ακόμη, δήλωσαν πως διαφωνούν ότι τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία αισθάνονται άσχημα για τον εαυτό τους (Μ.Ο.=2,28±0,96), ότι συχνά είναι στενοχωρημένα (Μ.Ο.=2,06±1,07), πως δε χαίρονται και τόσο πολύ (Μ.Ο.=1,87±1,00) και πως δεν τους αρέσει να κάνουν φίλους (Μ.Ο.=1,68±1,01).

**Πίνακας 3:** Γνωστική διάσταση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ελάχιστη	Μέγιστη
Στα παιδιά με Νοητική Αναπηρία αρέσει το παιχνίδι	4,30	0,92	1,00	5,00
Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία μπορούν να κάνουν νέους φίλους	4,30	0,98	1,00	5,00
Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία είναι χαρούμενα όπως και εγώ	4,18	1,06	1,00	5,00

Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία χρειάζονται πολλή προσοχή από τους ενήλικες	4,03	0,90	1,00	5,00
Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία έχουν πολλά ενδιαφέροντα	3,91	1,08	1,00	5,00
Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μόνα τους	3,70	1,13	1,00	5,00
Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία γνωρίζουν να συμπεριφέρονται με σωστό τρόπο	3,45	1,03	1,00	5,00
Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία χρειάζονται πολλή βοήθεια, για να καταφέρουν κάτι	3,33	1,15	1,00	5,00
Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία αισθάνονται άσχημα για τον εαυτό τους	2,28	0,96	1,00	5,00
Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία είναι συχνά στενοχωρημένα	2,06	1,07	1,00	5,00
Τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία δε χαίρονται και τόσο πολύ	1,87	1,00	1,00	4,00
Στα παιδιά με Νοητική Αναπηρία δεν αρέσει να κάνουν φίλους	1,68	1,01	1,00	5,00

### 3.1.2 Συναισθηματική διάσταση

Στον Πίνακα 4, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με προτάσεις που αφορούν τη συναισθηματική διάσταση ως προς την στάση τους απέναντι στον συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ έντονα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ έντονα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει, ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν με το ότι θα ήταν άνετοι, αν ένα παιδί σαν τον Νίκο με Νοητική Αναπηρία καθόταν στο ίδιο θρανίο με αυτούς (M.O.=4,23±0,91), θα τους ευχαριστούσε, αν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία τους προσκαλούσε στο σπίτι του (M.O.=4,13±0,89), θα τους άρεσε να μένει δίπλα από το σπίτι τους ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία (M.O.=3,94±1,01), θα περνούσαν καλά εάν ήταν μαζί με ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία (M.O.=3,72±1,12), θα αισθανόντουσαν άνετα, αν είχαν να κάνουν μια σχολική εργασία με ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία (M.O.=3,64±1,21) και θα ένιωθαν καλά, αν ο καλύτερός τους φίλος ή η καλύτερή τους φίλη ήταν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία (M.O.=3,63±1,17).

Ακόμη, δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι νιώθουν λύπη για τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία (M.O.=3,07±1,27), ενώ διαφωνούν πως αναστατώνονται όταν βλέπουν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία (M.O.=1,96±1,15), ότι δε θα τους άρεσε να έχουν για φίλο ή για φίλη ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία (M.O.=1,70±1,04) και ότι τους τρομάζει να είναι κοντά σε κάποιον με Νοητική Αναπηρία (M.O.=1,67±0,94).

Τέλος, δήλωσαν πως διαφωνούν έντονα έως διαφωνούν ότι θα αισθανόντουσαν άσχημα, αν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία τους καλούσε στο πάρτι γενεθλίων του (M.O.=1,51±0,83) και ότι θα το φοβόντουσαν (M.O.=1,43±0,86).

**Πίνακας 4:** Συναισθηματική διάσταση

Πρόταση	M.O.	T.A.	Ελάχιστη	Μέγιστη
Θα ήμουν άνετος, αν ένα παιδί σαν τον Νίκο με Νοητική Αναπηρία καθόταν στο ίδιο θρανίο με εμένα	4,23	0,91	1,00	5,00
Θα με ευχαριστούσε, αν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία με προσκαλούσε στο σπίτι του	4,13	0,89	1,00	5,00
Θα μου άρεσε να μένει δίπλα από το σπίτι μου ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	3,94	1,01	1,00	5,00
Θα περνούσα καλά εάν ήμουν μαζί με ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	3,72	1,12	1,00	5,00
Θα αισθανόμουν άνετα, αν είχα να κάνω μια σχολική εργασία με ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	3,64	1,21	1,00	5,00
Θα ένιωθα καλά, αν ο καλύτερός μου φίλος ή η καλύτερή μου φίλη ήταν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	3,63	1,17	1,00	5,00
Νιώθω λύπη για τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία	3,07	1,27	1,00	5,00
Αναστατώνομαι όταν βλέπω ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	1,96	1,15	1,00	5,00
Δε θα μου άρεσε να έχω για φίλο ή για φίλη ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	1,70	1,04	1,00	5,00
Με τρομάζει να είμαι κοντά σε κάποιον με Νοητική Αναπηρία	1,67	0,94	1,00	5,00
Θα αισθανόμουν άσχημα, αν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία με καλούσε στο πάρτι γενεθλίων του	1,51	0,83	1,00	4,00
Θα φοβόμουν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	1,43	0,86	1,00	5,00

### 3.1.3 Συμπεριφορική διάσταση

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με προτάσεις που αφορούν τη συμπεριφορική τους στάση απέναντι στο συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ έντονα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ έντονα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει, ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν έντονα ότι θα υποστήριζαν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία, αν κάποιος άλλος το πείραζαν (M.O.=4,84±0,55), ενώ δήλωσαν ότι συμφωνούν πως θα προσκαλούσαν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία στο πάρτι γενεθλίων τους (M.O.=4,33±0,89) και δε θα τους πείραζε να “χάσουν” το διάλειμμά τους, για να κάνουν παρέα σε ένα συμμαθητή με ΝΑ (M.O.=4,24±1,11).

Ακόμη, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ότι θα μιλούσαν σε ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία που δεν γνωρίζουν (M.O.=3,54±1,19) και θα καλούσαν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία να μείνει στο σπίτι τους το βράδυ (M.O.=3,43±1,15).

Επίσης, δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με το ότι θα έλεγαν τα μυστικά τους σε παιδί με Νοητική Αναπηρία (M.O.=3,38±1,21), ενώ διαφωνούν έως είναι ουδέτεροι με το ότι δεν θα ήξεραν τι να συζητήσουν με ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία (M.O.=2,56±1,20).

Επιπλέον, δήλωσαν πως διαφωνούν με το ότι προσπαθούν να μην κοιτάζουν κάποιον με Νοητική Αναπηρία (M.O.=2,28±1,23), δεν θα πήγαιναν στο σπίτι ενός παιδιού με Νοητική Αναπηρία για να παίξουν (M.O.=1,86±0,98), δεν θα σύστηναν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία στους φίλους ή στις φίλες τους (M.O.=1,82±1,16), ότι στο σχολείο δεν θα καθόντουσαν δίπλα σε ένα συνομήλικό τους με Νοητική Αναπηρία (M.O.=1,80±1,00) και με το ότι θα προσπαθούσαν να μείνουν μακριά από ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία (M.O.=1,60±0,93).

**Πίνακας 5:** Συμπεριφορική διάσταση

Πρόταση	M.O.	T.A.	Ελάχιστη	Μέγιστη
Θα υποστήριζα ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία, αν κάποιοι άλλοι το πείραζαν	4,84	0,55	1,00	5,00
Θα προσκαλούσα ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία στο πάρτι γενεθλίων μου	4,33	0,89	1,00	5,00
Δεν θα με πείραζε να “χάσω” το διάλειμμά μου, για να κάνω παρέα σε ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	4,24	1,11	1,00	5,00
Θα μιλούσα σε ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία που δεν γνωρίζω	3,54	1,19	1,00	5,00
Θα καλούσα ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία να μείνει στο σπίτι μου το βράδυ	3,43	1,15	1,00	5,00
Θα έλεγα τα μυστικά μου σε παιδί με Νοητική Αναπηρία	3,38	1,21	1,00	5,00
Δεν θα ήξερα τι να συζητήσω με ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	2,56	1,20	1,00	5,00
Προσπαθώ να μην κοιτάζω κάποιον με Νοητική Αναπηρία	2,28	1,23	1,00	5,00
Δεν θα πήγαινα στο σπίτι ενός παιδιού με Νοητική Αναπηρία για να παίξουμε	1,86	0,98	1,00	5,00
Δεν θα σύστηνα ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία στους φίλους μου ή στις φίλες μου	1,82	1,16	1,00	5,00
Στο σχολείο δεν θα καθόμουν δίπλα σε ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	1,80	1,00	1,00	5,00
Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία	1,60	0,93	1,00	5,00

## 3.2 Συμπεριφορικές προθέσεις μαθητών απέναντι σε παιδιά με Νοητική Αναπηρία, εντός και εκτός σχολείου

### 3.2.1 Εντός σχολείου

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με προτάσεις που αφορούν τις συμπεριφορικές προθέσεις τους απέναντι στο συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία εντός σχολείου. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε τετραβάθμια κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Συμφωνώ, 4-Συμφωνώ απόλυτα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει, ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα στο ότι θα δάνειζαν σε ένα μαθητή με Νοητική Αναπηρία ένα μολύβι ή ένα στυλό (Μ.Ο.=3,77±0,54) και ότι θα στεκόντουσαν δίπλα σε έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία, περιμένοντας στη σειρά (Μ.Ο.=3,70±0,59).

Ακόμη, δήλωσαν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα ότι θα προσέγγιζαν τον μαθητή με Νοητική Αναπηρία και θα του λέγανε γεια (Μ.Ο.=3,54±0,73) και ότι θα του μιλάγανε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή του γεύματος (Μ.Ο.=3,49±0,66).

Τέλος, δήλωσαν πως συμφωνούν ότι θα συνεργάζοντουσαν με τον μαθητή με Νοητική Αναπηρία για μια εργασία στην τάξη (Μ.Ο.=3,16±0,84) και ότι θα τον επέλεγαν για να είναι στην ομάδα τους στο μάθημα της γυμναστικής (Μ.Ο.=3,16±0,88).

**Πίνακας 6:** Συμπεριφορικές προθέσεις μαθητών απέναντι σε παιδιά με αναπηρία εντός σχολείου

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ελάχιστη	Μέγιστη
Δανείζεις σε ένα μαθητή με Νοητική Αναπηρία ένα μολύβι ή ένα στυλό	3,77	0,54	1,00	4,00
Στέκεσαι δίπλα σε έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία, περιμένοντας στη σειρά	3,70	0,59	1,00	4,00
Προσεγγίζεις τον μαθητή με Νοητική Αναπηρία και λες γεια	3,54	0,73	1,00	4,00
Μιλάς στον μαθητή με Νοητική Αναπηρία κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή του γεύματος	3,49	0,66	1,00	4,00
Συνεργάζεσαι με τον μαθητή με Νοητική Αναπηρία για μια εργασία στην τάξη	3,16	0,84	1,00	4,00
Επιλέγεις έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία για να είναι στην ομάδα σου στο μάθημα γυμναστικής	3,16	0,88	1,00	4,00

### 3.2.2 Εκτός σχολείου

Στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με προτάσεις που αφορούν τις συμπεριφορικές προθέσεις τους απέναντι στο συμμαθητή με Νοητική Αναπηρία εκτός σχολείου. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε τετραβάθμια κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Συμφωνώ, 4-Συμφωνώ απόλυτα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει, ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα πως θα καθόντουσαν δίπλα στο μαθητή με Νοητική Αναπηρία στο λεωφορείο για μια εκπαιδευτική εκδρομή (Μ.Ο.=3,39±0,81).

Επίσης, δήλωσαν πως συμφωνούν ότι θα πηγαίνουν στον κινηματογράφο με έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία (Μ.Ο.=3,20±0,79), ότι θα τον προσκαλούσαν για να βγουν έξω μαζί με αυτούς και τους φίλους τους (Μ.Ο.=3,13±0,80) ή στο σπίτι τους (Μ.Ο.=3,08±0,85) και θα περνούσαν χρόνο μαζί του εκτός σχολείου (Μ.Ο.=3,07±0,87).

Τέλος, δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι θα μιλούσαν για προσωπικά πράγματα με έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία (Μ.Ο.=2,66±0,93).

**Πίνακας 7:** Συμπεριφορικές προθέσεις μαθητών απέναντι σε παιδιά με αναπηρία εκτός σχολείου

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ελάχιστη	Μέγιστη
Κάθесαι δίπλα στο μαθητή με Νοητική Αναπηρία στο λεωφορείο για μια εκπαιδευτική εκδρομή	3,39	0,81	1,00	4,00
Πηγαίνεις στον κινηματογράφο με έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία	3,20	0,79	1,00	4,00
Προσκαλείς έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία για να βγει έξω μαζί με εσένα και τους φίλους σου	3,13	0,80	1,00	4,00
Προσκαλείς έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία στο σπίτι σου	3,08	0,85	1,00	4,00
Περνάς χρόνο με έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία εκτός σχολείου	3,07	0,87	1,00	4,00
Μιλάς για προσωπικά πράγματα με έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία	2,66	0,93	1,00	4,00

### 3.3 Η στάση των μαθητών, χωρίς αναπηρία, απέναντι σε έναν συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία

#### 3.3.1 Περιγραφική Στατιστική

Στον Πίνακα 8, παρουσιάζονται τα περιγραφικά των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών, τυπικής ανάπτυξης, απέναντι σε έναν συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές συμφωνούν με τη «Συναισθηματική στάση» (Μ.Ο.=4,00±0,63), την «Συμπεριφορική στάση» (Μ.Ο.=3,99±0,63) και την «Γνωστική στάση» (Μ.Ο.=3,67±0,63).

**Πίνακας 8:** Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών απέναντι σε άτομα με νοητική αναπηρία

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ελάχιστη	Μέγιστη
Γνωστική διάσταση	3,67	0,61	1,73	4,64
Συναισθηματική διάσταση	4,00	0,63	1,67	5,00
Συμπεριφορική διάσταση	3,99	0,63	2,33	5,00

Στον Πίνακα 9, παρουσιάζονται τα περιγραφικά των παραγόντων που αφορούν τις συμπεριφορικές προθέσεις μαθητών απέναντι σε παιδιά με Νοητική Αναπηρία.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα με τη «Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου» (Μ.Ο.=3,47±0,51), ενώ συμφωνούν με την «Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου» (Μ.Ο.=3,09±0,70).

**Πίνακας 9:** Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν τις συμπεριφορικές προθέσεις μαθητών απέναντι σε παιδιά με Νοητική Αναπηρία

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ελάχιστη	Μέγιστη
Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου	3,47	0,51	1,67	4,00
Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου	3,09	0,70	1,00	4,00

### 3.3.2 Επαγωγική στατιστική

#### Τάξη

Στον Πίνακα 10, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς την τάξη που πηγαίνουν οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συμπεριφορική στάση» ( $t(117,159) = -2,017, p=0,046$ ).

**Πίνακας 10:** Παράγοντες \* Τάξη, independent samples t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	$t(120) = -1,603$	0,111
Συναισθηματική διάσταση	$t(120) = -1,450$	0,150
Συμπεριφορική διάσταση	$t(117,159) = -2,017$	<b>0,046</b>
Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου	$t(113,042) = -1,401$	0,164
Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου	$t(120) = -0,818$	0,415

Από τον Πίνακα 11, στον παράγοντα «Συμπεριφορική στάση», η μέση τιμή των μαθητών Γυμνασίου (Μ.Ο.=3,88) είναι στατιστικά μικρότερη ( $t(117,159) = -2,017, p=0,046$ ) από την αντίστοιχη των μαθητών Λυκείου (Μ.Ο.=4,10).

**Πίνακας 11:** Συμπεριφορική διάσταση\*Τάξη, independent samples t-test



Τάξη	N	Τάξη	M.O.	df	t	p
Συμπεριφορική	62	Γυμνάσιο	3,88	117,159	-2,017	<b>0,046</b>
στάση	60	Λύκειο	4,10			

### Φύλο

Στον Πίνακα 12, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες «Γνωστική διάσταση» ( $t(120)=-2,684$ ,  $p=0,008<0,01$ ), «Συναισθηματική διάσταση» ( $t(120)=-4,121$ ,  $p<0,001$ ), «Συμπεριφορική διάσταση» ( $t(120)=-5,928$ ,  $p<0,001$ ), «Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου» ( $t(99,53)=-3,988$ ,  $p<0,001$ ) και «Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου» ( $t(120)=-3,920$ ,  $p<0,001$ ).

**Πίνακας 12:** Παράγοντες \* Φύλο, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	$t(120)=-2,684$	<b>0,008</b>
Συναισθηματική διάσταση	$t(120)=-4,121$	<b>&lt;0,001</b>
Συμπεριφορική διάσταση	$t(120)=-5,928$	<b>&lt;0,001</b>
Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου	$t(99,53)=-3,988$	<b>&lt;0,001</b>
Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου	$t(120)=-3,920$	<b>&lt;0,001</b>

Επίσης, από τον Πίνακα 13, προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Γνωστική διάσταση» η μέση τιμή των αγοριών (M.O.=3,52) είναι στατιστικά μικρότερη ( $t(120)=-2,684$ ,  $p<0,001$ ) από τη μέση τιμή των κοριτσιών (M.O.=3,81).
- Στον παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση» η μέση τιμή των αγοριών (M.O.=3,76) είναι στατιστικά μικρότερη ( $t(120)=-4,121$ ,  $p<0,001$ ) από τη μέση τιμή των κοριτσιών (M.O.=4,20).
- Στον παράγοντα «Συμπεριφορική διάσταση» η μέση τιμή των αγοριών (M.O.=3,66) είναι στατιστικά μικρότερη ( $t(120)=-5,928$ ,  $p<0,001$ ) από τη μέση τιμή των κοριτσιών (M.O.=4,26).
- Στον παράγοντα «Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου» η μέση τιμή των αγοριών (M.O.=3,28) είναι στατιστικά μικρότερη ( $t(99,53)=-3,988$ ,  $p<0,001$ ) από τη μέση τιμή των κοριτσιών (M.O.=3,63).

- Στον παράγοντα «Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου» η μέση τιμή των αγοριών (M.O.=2,83) είναι στατιστικά μικρότερη ( $t(120) = -3,920, p < 0,001$ ) από τη μέση τιμή των κοριτσιών (M.O.=3,31).

**Πίνακας 13:** Παράγοντες \* Φύλο, t-test (στατ. σημαντικά)

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t	df	p
Γνωστική διάσταση	Αγόρι	56	3,52	-2,684	120	<b>0,008</b>
	Κορίτσι	66	3,81			
Συναισθηματική διάσταση	Αγόρι	56	3,76	-4,121	120	<b>&lt;0,001</b>
	Κορίτσι	66	4,20			
Συμπεριφορική διάσταση	Αγόρι	56	3,66	-5,928	120	<b>&lt;0,001</b>
	Κορίτσι	66	4,26			
Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου	Αγόρι	56	3,28	-3,988	99,53	<b>&lt;0,001</b>
	Κορίτσι	66	3,63			
Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου	Αγόρι	56	2,83	-3,920	120	<b>&lt;0,001</b>
	Κορίτσι	66	3,31			

Στον Πίνακα 14, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες μαθητές γνωρίζουν κάποιον ή κάποια με Νοητική Αναπηρία. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα από τους παράγοντες ( $p \geq 0,803$ ).

**Πίνακας 14:** Παράγοντες \* Γνωρίζεις κάποιον ή κάποια με Νοητική Αναπηρία, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	$t(120) = 0,249$	0,803
Συναισθηματική διάσταση	$t(120) = 0,225$	0,823
Συμπεριφορική διάσταση	$t(120) = -0,205$	0,838
Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου	$t(120) = 0,169$	0,866
Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου	$t(120) = 0,192$	0,848

Στον Πίνακα 15, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα από τους παράγοντες ( $p \geq 0,182$ ).

**Πίνακας 15:** Παράγοντες \* Υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο σου, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	t (120) = 0,699	0,486
Συναισθηματική διάσταση	t (120) = 0,273	0,786
Συμπεριφορική διάσταση	t (120) = 0,900	0,370
Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου	t (120) = 1,152	0,251
Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου	t (120) = 0,302	0,764

Στον Πίνακα 16, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των παραγόντων ως προς το αν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία μέσα στην τάξη των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών ή βαθμίδων σε κανένα από τους παράγοντες ( $p \geq 0,075$ ).

**Πίνακας 16:** Παράγοντες \* Υπάρχουν παιδιά με αναπηρία μέσα στην τάξη σου, t-test

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Τεστ
Γνωστική διάσταση	U= 854	0,553	M-W
Συναισθηματική διάσταση	t (120) = -1,514	0,133	t-test
Συμπεριφορική διάσταση	t (120) = -0,614	0,541	t-test
Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου	U= 929,5	0,962	M-W
Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου	U= 690,5	0,075	M-W

### 3.3.3 Συσχετίσεις Spearman rho

Στον Πίνακα 17, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι:

Η «Γνωστική διάσταση» συσχετίζεται θετικά με:

- Τη «Συναισθηματική διάσταση» ( $\rho=0,594$ ,  $p<0,01$ )
- Τη «Συμπεριφορική διάσταση» ( $\rho=0,502$ ,  $p<0,01$ )
- Τη «Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου» ( $\rho=0,351$ ,  $p<0,01$ )
- Τη «Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου» ( $\rho=0,474$ ,  $p<0,01$ )

Η «Συναισθηματική διάσταση» συσχετίζεται θετικά με:

- Τη «Συμπεριφορική διάσταση» ( $\rho=0,810$ ,  $p<0,01$ )
- Τη «Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου» ( $\rho=0,635$ ,  $p<0,01$ )
- Τη «Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου» ( $\rho=0,682$ ,  $p<0,01$ )

Η «Συμπεριφορική διάσταση» συσχετίζεται θετικά με:

- Τη «Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου» ( $\rho=0,679$ ,  $p<0,01$ )
- Τη «Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου» ( $\rho=0,736$ ,  $p<0,01$ )

Η «Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου» συσχετίζεται θετικά με:

- Τη «Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου» ( $\rho=0,700$ ,  $p<0,01$ )

**Πίνακας 17:** Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων

Συσχετίσεις Spearman	1	2	3	4	5
1. Γνωστική διάσταση	1				
2. Συναισθηματική διάσταση	0,594**	1			
3. Συμπεριφορική διάσταση	0,502**	0,810**	1		
4.Συμπεριφορική πρόθεση εντός σχολείου	0,351**	0,635**	0,679**	1	
5.Συμπεριφορική πρόθεση εκτός σχολείου	0,474**	0,682**	0,736**	0,700**	1

\*\* $p<0,01$

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### 4.1 Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν μια θετική στάση των ερωτηθέντων μαθητών, χωρίς αναπηρία, απέναντι σε έναν υποθετικό συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες. (Diamond et al., 1997· Fisher et al., 1998· Nikolarazi & de Reybekiel, 2001· McDougall et al., 2004· Dyson, 2005).

Θετικές στάσεις από την μεριά των μαθητών Λυκείου, χωρίς αναπηρία, φαίνεται να παρουσίασαν στα αποτελέσματα τους οι Fisher και συνεργάτες (1998). Παρόμοια αποτελέσματα αναδύθηκαν και από τους McDougall και συνεργάτες (2004). Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα των Magiati και συνεργάτες (2002), που απευθύνονταν σε μαθητές Δημοτικού και παρόλα αυτά έγινε αισθητή η έλλειψη γνώσης των συμμετεχόντων, όπως επίσης στην έρευνα τους οι Kalyva και Agaliotis (2009), ανέδειξαν την θετικότητα των στάσεων των παιδιών της ΣΤ΄ Δημοτικού, σε μαθητές που είχαν προηγούμενη επαφή με την αναπηρία. Επιπλέον οι έρευνες των Tavares (2011) και Dunst (2012), σε παιδιά Δημοτικού σημείωσαν μεταβολή των στάσεων των μαθητών, χωρίς αναπηρία απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρίας, ύστερα από συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι Nikolarazi και de Reybekiel (2001), επίσης εντόπισαν τις θετικές στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομήλικους τους με αναπηρία, ωστόσο οι συγγραφείς παρατήρησαν πως αυτή η θετικότητα βασιζόταν είτε σε χαρακτηριστικά υπερπροστασίας, είτε σε κοινό κοινωνικό ενδιαφέρον. Γίνεται αισθητό ότι παρά την θετικότητα της στάσης των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, προς τα παιδιά με αναπηρία, υπάρχει κενό αναφορικά με την ποιότητα της θετικότητας, το οποίο χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής μελετήθηκαν και οι τρεις διαστάσεις των στάσεων, οι οποίες είναι η γνωστική, η συναισθηματική και η συμπεριφορική. Κατά τους de Boer και συνεργάτες (2012), η γνωστική διάσταση αποτελείται από τη γνώση και τις πεποιθήσεις σχετικά με «αντικείμενο», στην προκειμένη περίπτωση τα παιδιά

με και χωρίς Νοητική Αναπηρία. Στην συναισθηματική διάσταση εμπεριέχονται τα συναισθήματα που δημιουργούνται για το «αντικείμενο και, τέλος, ο συμπεριφορικός παράγοντας έχει να κάνει με την προδιάθεση κάποιου να ενεργήσει προς το «αντικείμενο» με ένα συγκεκριμένο τρόπο.

Στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με το γνωστικό στοιχείο παρουσιάστηκαν θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το τι γνωρίζουν ή τι πιστεύουν για τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία. Παρόμοια αποτελέσματα έφεραν και οι Nota και συνεργάτες (2013), οι οποίοι παρατήρησαν ότι με το να παρέχουν σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, περιγραφές για τις ικανότητες και τις δυνάμεις υποθετικών συμμαθητών τους με νοητική ή αισθητηριακή αναπηρία ή και ψυχολογικά προβλήματα, συνδέθηκαν με πιο θετικές στάσεις από την μεριά των παιδιών χωρίς αναπηρία. Ενώ άλλες έρευνες όπως αυτή των Nikolaraizi και συνεργατών (2005), εστιάζουν στη γνώση των παιδιών, χωρίς αναπηρία, για τους διάφορους τύπους αναπηριών και κατέληξαν στο ότι τα παιδιά ήξεραν πολύ λίγα πράγματα για την Νοητική Αναπηρία. Οι Vignes και συνεργάτες (2009), μελέτησαν το αν οι μαθητές, χωρίς αναπηρία είχαν λάβει γνώση για την αναπηρία στο παρελθόν, για παράδειγμα διαβάζοντας κάποιο βιβλίο. Κατέληξαν στο ότι η γνώση επέδρασε θετικά στην συμπεριφορά τους προς τα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, οι έρευνες των Swaim και Morgan (2001) και των Campbell και συνεργατών (2004), μελέτησαν την επίδραση της πληροφορίας σχετικά με τον αυτισμό στις στάσεις των μαθητών, χωρίς αναπηρία. Ωστόσο, τα ευρήματα έδειξαν ότι η προηγούμενη γνώση επηρέασαν θετικά μόνο τις συμπεριφορικές τους προθέσεις και δεν είχαν καμία επίδραση στο γνωστικό παράγοντα.

Αναφορικά με την συναισθηματική συνιστώσα, τα ερωτηθέντα παιδιά της έρευνας αυτής, ανταποκρίθηκαν εξίσου θετικά. Απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το πως νιώθουν για ένα υποθετικό συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία, για παράδειγμα «Θα ένιωθα καλά, αν ο καλύτερος μου φίλος ή η καλύτερη μου φίλη ήταν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία;». Όμοια, οι Gordeau και συνεργάτες (2010), σε μια παρεμβατική μελέτη για την βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς αναπηρία, προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία, έφεραν θετικά αποτελέσματα ως προς την συναισθηματική συνιστώσα. Ο Nowicki (2006), αξιολόγησε τα συναισθήματα μαθητών, χωρίς αναπηρία, προς τους συμμαθητές νοητική ή σωματική αναπηρία μέσω μίας εικονογραφικής κλίμακας. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν,

οι μαθητές ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα. Εντούτοις, οι Nikolaraizi και deReybekiel (2001), σημείωσαν ότι τα παιδιά, χωρίς αναπηρία μπορεί να παρουσιάζουν συναισθήματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, ευγένειας και προστασίας προς τους συνομήλικους τους με αναπηρία, αλλά να μην προτίθενται να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις μαζί τους. Επίσης, οι Brown και συνεργάτες (2011), παρατήρησαν ότι αρκετοί από τους μαθητές, χωρίς αναπηρία, εξέφρασαν ανησυχία και προβληματισμό για τους συμμαθητές τους με φυσική ή νοητική αναπηρία. Η ανησυχία, όμως, αφορούσε περισσότερο τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία, ως προς τις σχολικές και τις κοινωνικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει η αναπηρία στην σχολική τους επίδοση ή η έλλειψη κοινών ενδιαφερόντων και την εξάρτηση του μαθητή με αναπηρία. Ωστόσο, υπήρξε και έρευνα που έφερε ουδέτερα αποτελέσματα, αναφορικά με τον συναισθηματικό παράγοντα, αυτή των Vignes και συνεργατών (2009).

Η συμπεριφορική διάσταση ανέδειξε, επίσης, πολύ θετικά αποτελέσματα στην παρούσα μελέτη. Οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις που δηλώνουν την πρόθεση συμπεριφοράς προς έναν υποθετικό συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αρκετές έρευνες, εγχώριες και διεθνής (Nikolaraizi & de Reybekiel, 2001· Tamm & Prellwitz, 2001· Magiati et al., 2002· Nikolaraizi et al., 2005). Ωστόσο, στην έρευνα των Brown και συνεργατών (2011), οι ερωτηθέντες μαθητές, χωρίς αναπηρία, επέδειξαν συμπεριφορική πρόθεση στο να αλληλεπιδράσουν με συμμαθητές τους με αναπηρία, αλλά σε δραστηριότητες όπου διατηρείται μια κοινωνική απόσταση παρά σε προσωπικό επίπεδο. Παρόμοια φαίνεται να είναι και τα αποτελέσματα των Nikolaraizi και de Reybekiel (2002), καθώς οι μαθητές, χωρίς αναπηρία, πρόβαλαν αντίσταση στο να συνάψουν φιλικές σχέσεις και να αλληλεπιδράσουν με άτομα με σωματική αναπηρία. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα της μελέτης των Nota και συνεργατών (2013), στην οποία βρέθηκαν λιγότερο θετικές συμπεριφορές προς μαθητές με Νοητική Αναπηρία και ψυχολογικά προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές με αισθητηριακή αναπηρία.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να ειπωθεί, ότι οι μαθητές που ανταποκρίθηκαν στην παρούσα έρευνα έδειξαν θετική πρόθεση συμπεριφοράς εντός κι εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, οι Siperstein και συνεργάτες (2007), σε κρατική έρευνα τυχαίου δείγματος 5,837 μαθητών Γυμνασίου, κατέληξαν σε αποτελέσματα, αντίθετα από της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είναι πρόθυμοι να

αλληλεπιδράσουν επιφανειακά με έναν μαθητή με Νοητική Αναπηρία, όπως να τον χαιρετήσουν ή να του δανείσουν ένα μολύβι. Η πρόθεση συμπεριφοράς έγινε ακόμα μικρότερη όταν κλήθηκαν να αλληλεπιδράσουν σε προσωπικό επίπεδο, όπως το να περάσουν μαζί το διάλλειμα. Και το ποσοστό έγινε μικρότερο, στο κομμάτι της συμπεριφορικής πρόθεσης εκτός του σχολείου. Μόλις το 10% των παιδιών χωρίς αναπηρία, δήλωσε πως έχει ένα φίλο με Νοητική Αναπηρία. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η έρευνα των Brown και συνεργατών (2011), λίγα χρόνια αργότερα. Ευνοϊκότερα ευρήματα φαίνεται να εξήγαγαν οι Silton και Fogel (2012), όπου στην έρευνα τους διενέργησαν παρέμβαση με τη χρήση πέντε βίντεο σε παιδιά Δημοτικού. Οι συμμετέχοντες μετά την παρέμβαση σημείωσαν θετικότερη πρόθεση συμπεριφοράς προς τα παιδιά με αυτισμό. Θα μπορούσε κανείς να πει, ότι όπως ακριβώς μπορούν να αλλάξουν οι προθέσεις, έτσι μπορούν να μεταβληθούν και οι στάσεις όντας μέρος του μονοπατιού (Silton & Fogel, 2012). Η διαφορά της παρούσας μελέτης σε σχέση με τα αποτελέσματα της πρόθεσης συμπεριφοράς των άλλων ερευνών ίσως σχετίζεται με την χρονολογική περίοδο. Έχοντας διαφορά σχεδόν μιας δεκαετίας, είναι πολύ πιθανό να έχουν γίνει βήματα στην πρόθεση των μαθητών να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία.

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία αποτελούν και παράγοντες που επηρεάζουν την στάση των μαθητών ως προς τη συμπερίληψη των ατόμων με Νοητική Αναπηρία, στατιστικώς σημαντικά είναι το φύλο και η ηλικία.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα φύλο τα κορίτσια φαίνεται να υπερισχύουν σε μεγάλο βαθμό συγκριτικά με τα αγόρια, ως προς την στάση τους απέναντι στην συμπερίληψη ενός υποθετικού συνομήλικου με Νοητική Αναπηρία (Rosenbaum et al., 1988· Nowicki & Sandieson, 2002· Siperstein et al., 2007· Vignes et al., 2009· Bossaert et al., 2011· de Boer et al., 2012). Κατά τους de Laat και συνεργάτες (2012) και Skär (2010), το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τον αναμενόμενο, από την κοινωνία, φροντιστικό ρόλο που κατέχουν τα κορίτσια προς τον περίγυρο τους αλλά και τα παιδιά με αναπηρία. Τα κορίτσια τείνουν να ενεργούν θετικότερα, ανεξάρτητα από τις και γνώσεις και τις πεποιθήσεις τους, σε σχέση με τα αγόρια που έχουν την τάση να λειτουργούν σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους (de Laat et al., 2013). Ειδικότερα κατά τον Nowicki (2006), κατά την περίοδο της εφηβείας τα κορίτσια και τα αγόρια αρχίζουν να διαφοροποιούν τις στάσεις τους ως προς την σχέση τους με τους «άλλους»,



με γνώμονα τα κοινωνικά πρότυπα και την επιρροή που τους ασκεί το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Η μελέτη των Nikolaraizi και de Reybekiel (2001), ερευνήσε την στάση παιδιών, χωρίς αναπηρία, ως προς συνομηλικούς τους με κώφωση, παιδιά σε αναπηρικό αμαξίδιο και παιδιά με τύφλωση. Η έρευνα αφορούσε μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών και διεξήχθη σε Ελλάδα και Ηνωμένο Βασίλειο. Τα κορίτσια και στις τρεις κατηγορίες ήταν πιο θετικά διακείμενα, σε σχέση με τα αγόρια. Θετικότερη ήταν η στάση των κοριτσιών και στην έρευνα των Ralli και συνεργάτες (2011), όπου εξετάζονταν η στάση τους απέναντι σε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συγγραφείς στήριξαν το αποτέλεσμα στο αυξημένο αίσθημα ενσυναίσθησης των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια. Ωστόσο, στην έρευνα των Krajewski και Hyde (2000), έγινε μια αξιολόγηση των στάσεων παιδιών λυκείου σχετικά με την στάση τους προς τα άτομα με Νοητική Αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα αγόρια αύξησαν την θετική τους στάση στο κομμάτι της συμπερίληψης των ατόμων με Νοητική Αναπηρία. Επίσης, υπάρχουν μελέτες με ουδέτερα αποτελέσματα στον παράγοντα του φύλου, όπως αυτές των Arampatzi και συνεργατών (2011) και Bebetsos και συνεργατών (2014).

Σε ότι αφορά τον παράγοντα της ηλικίας, αναδύθηκε ότι οι μαθητές του Λυκείου είχαν θετικότερη στάση και συγκεκριμένα στη συμπεριφορική διάσταση. Παρόμοια, είναι τα ευρήματα των Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (2000), όπου εξετάζοντας τις στάσεις μαθητών Γυμνασίου, Λυκείου και φοιτητών ως προς τα παιδιά με αναπηρία αλλά και την συμπερίληψη των συνομηλικών τους με αναπηρία, κατέληξαν στο ότι οι μαθητές του Γυμνασίου είχαν την λιγότερη θετική στάση, έπειτα οι μαθητές Λυκείου και οι φοιτητές είχαν θετικότερη στάση. Η θετικότητα στις στάσεις των μεγαλύτερων παιδιών, χωρίς αναπηρία, ερμηνεύεται από τις συγγραφείς με το επιχείρημα ότι στην περίοδο της προχωρημένης εφηβείας, τα παιδιά διανύουν μια πιο δεκτική φάση, όπου δέχονται με την διαφορετικότητα με ευχαρίστηση και χωρίς φραγμούς. Στην έρευνα του Nowicki (2006), καθώς υπήρχαν διαφορές στον τρόπο συμπεριφοράς, με τα μικρότερα παιδιά να κρατούν πιο αρνητική στάση συγκριτικά με τα μεγαλύτερα απέναντι στους συμμαθητές τους με Νοητική Αναπηρία. Το ηλικιακό κομμάτι ως προς τις στάσεις των εφήβων για την συμπερίληψη των συνομηλικών τους με αναπηρία, αποτελεί ένα δίπολο. Πολλοί συγγραφείς στηρίζουν πως η στάση των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία τείνει να γίνεται πιο θετική όσο μεγαλώνουν

(Brook & Galili, 2000). Ενώ, οι περισσότεροι θεωρούν ότι προχωρώντας προς την εφηβεία, η στάση τους είναι λιγότερο ανεκτική (Ryan, 1981).

Οι θετικές στάσεις των παιδιών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τυπικής ανάπτυξης προς τη συμπερίληψη των συμμαθητών τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία και στις τρεις διαστάσεις (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) έδειξε να συσχετίζονται θετικά με την πρόθεση συμπεριφοράς εντός κι εκτός του σχολείου. Όμοια, οι Roberts και Lindsell (1997), εντόπισαν σημαντικά θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των παιδιών και των συμπεριφορικών τους προθέσεων προς τους συνομήλικους τους με σωματική αναπηρία. Ειδικότερα, τα παιδιά που είχαν θετικότερη στάση προς τους συμμαθητές τους με σωματική αναπηρία ήταν πιο πιθανό να επιδείξουν υψηλότερο ποσοστό φιλικής συμπεριφοράς προς αυτούς. Ενώ, τα παιδιά με αρνητική στάση, ήταν και πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικής αλληλεπίδρασης και φιλικής συμπεριφοράς προς συμμαθητές τους με εγκεφαλική παράλυση. Οι Bebetos και συνεργάτες (2013), τα ευρήματα των οποίων έδειξαν ότι η γενικότερη στάση των παιδιών, χωρίς αναπηρία, σχετίζεται τόσο με την γενική όσο και με την τροποποιημένη συμπεριφορά. Οι συγγραφείς ερμηνεύουν, ως γενική συμπεριφορά το ότι τα παιδιά μπορεί να θεωρούν ηθικό να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους με αναπηρία, αλλά όταν τίθεται το θέμα μιας καλής απόδοσης ή και νίκης σε μια κινητική δραστηριότητα ή παιχνίδι, θέλουν ένα συμπαίκτη που να μπορεί να αποδώσει το καλύτερο δυνατόν και αυτό οι ερευνητές το ερμηνεύουν ως τροποποιημένη συμπεριφορά.

Η θετική στάση των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου, χωρίς αναπηρία, της παρούσας εργασίας, δημιουργούν μια πνοή ελπίδας για τη νέα γενιά, η οποία φαίνεται να αγκαλιάζει κάθε τι που η κοινωνία ορίζει ως διαφορετικό. Σε αυτό έχει συμβάλει η προβολή και η οικειοποίηση της αναπηρίας μέσω της τηλεόρασης, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και ενημερωτικών προγραμμάτων στα οποία έχουν πρόσβαση πλέον οι έφηβοι.

## **4.2 Συμπεράσματα**

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος 122 μαθητές, οι οποίοι ήταν ισάριθμα καταναμημένοι στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου και σχεδόν

ισόποσα κατανεμημένοι ως προς το φύλο. Η πλειοψηφία των μαθητών είχε γνωρίσει κάποιον ή κάποια με Νοητική Αναπηρία, οι μισοί γνωρίζουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο, ενώ η μικρή μειοψηφία των μαθητών έχει κάποιο παιδί με αναπηρία μέσα στην τάξη του.

Στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκαν οι στάσεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τυπικής ανάπτυξης, ως προς έναν συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία, αλλά και οι προθέσεις στο πως θα τους συμπεριφέρονταν τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου.

Αρχικά αναδείχθηκε, ότι οι μαθητές δείχνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό θετική στάση ως προς την γνωστική διάσταση, απέναντι στο συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δήλωσαν πως στα παιδιά με Νοητική Αναπηρία αρέσει το παιχνίδι, μπορούν να κάνουν νέους φίλους είναι χαρούμενα όπως και οι ίδιοι, έχουν πολλά ενδιαφέροντα και μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μόνα τους. Ακόμη, δήλωσαν πως τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία δεν αισθάνονται άσχημα για τον εαυτό τους, δεν είναι συχνά στενοχωρημένα, χαίρονται και τους αρέσει να κάνουν φίλους.

Επιπλέον, προέκυψε πως οι μαθητές δείχνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό θετική στάση, σχετικά με την συναισθηματική διάσταση απέναντι στο συμμαθητή με Νοητική Αναπηρία. Ιδιαίτερα, οι μαθητές δήλωσαν πως θα ήταν άνετοι να κάθονται στο ίδιο θρανίο με ένα συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία, θα τους ευχαριστούσε, εάν ένας μαθητής με Νοητική Αναπηρία τους καλούσε στο σπίτι του και θα τους άρεσε να μένει δίπλα από το σπίτι τους ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία. Επίσης, θα περνούσαν καλά εάν ήταν μαζί με ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία, θα αισθανόντουσαν άνετα, αν είχαν να κάνουν μια σχολική εργασία μαζί του και θα ένιωθαν καλά, αν ο καλύτερός τους φίλος ή η καλύτερή τους φίλη ήταν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία. Ακόμη, δήλωσαν πως δεν αναστατώνονται όταν βλέπουν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία, θα τους άρεσε να έχουν για φίλο ή για φίλη ένα άτομο με Νοητική Αναπηρία και ότι δε θα τους τρόμαζε να είναι κοντά σε κάποιον με Νοητική Αναπηρία. Τέλος, δήλωσαν πως δε θα αισθανόντουσαν άσχημα, αν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία τους καλούσε στο πάρτι γενεθλίων του ούτε θα το φοβόντουσαν.

Επίσης, βρέθηκε πως οι μαθητές δείχνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό θετική στάση, αναφορικά με την συμπεριφορική διάσταση απέναντι στο συμμαθητή τους με Νοητική

Αναπηρία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δήλωσαν ότι θα υποστήριζαν ένα παιδί με Νοητική Αναπηρία, αν κάποιος άλλος το πείραζαν, θα το προσκαλούσαν στο πάρτι γενεθλίων τους και δε θα τους πείραζε να “χάσουν” το διάλειμμά τους, για να του κάνουν παρέα. Επιπλέον, δήλωσαν πως δεν έχουν πρόβλημα να κοιτάζουν κάποιον με Νοητική Αναπηρία, θα πήγαιναν στο σπίτι ενός παιδιού με Νοητική Αναπηρία για να παίξουν και θα το σύστηναν στους φίλους ή στις φίλες τους. Τέλος, δήλωσαν πως στο σχολείο θα καθόντουσαν δίπλα σε έναν συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία και δεν θα προσπαθούσαν να μείνουν μακριά του.

Ακόμη, αναδείχθηκε πως οι μαθητές προτίθενται να δείξουν καλή έως πολύ καλή συμπεριφορά εντός σχολείου στο συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία. Ιδιαίτερα, δήλωσαν πως θα δάνειζαν σε ένα μαθητή με Νοητική Αναπηρία ένα μολύβι ή ένα στυλό και ότι θα στεκόντουσαν δίπλα τους περιμένοντας στη σειρά. Επιπλέον, δήλωσαν πως θα προσέγγιζαν το συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία και θα τον χαιρετούσαν, καθώς και ότι θα του μίλαγαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή του γεύματος. Επίσης, θα συνεργαζόντουσαν με τον μαθητή με Νοητική Αναπηρία για μια εργασία στην τάξη και θα τον επέλεγαν για να είναι στην ομάδα τους στο μάθημα της γυμναστικής.

Τέλος, φάνηκε πως οι μαθητές προτίθενται να δείξουν καλή συμπεριφορά εκτός σχολείου στο συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως θα καθόντουσαν δίπλα στον συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία στο λεωφορείο για μια εκπαιδευτική εκδρομή, θα πηγαίνουν στον κινηματογράφο μαζί του, ενώ θα τον προσκαλούσαν για να βγουν έξω μαζί με αυτούς και τους φίλους τους ή στο σπίτι τους και τέλος θα περνούσαν χρόνο μαζί τους εκτός σχολείου.

Στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό, ερώτημα μελετήθηκε το κατά πόσο το δημογραφικό προφίλ των ερωτηθέντων μαθητών, χωρίς αναπηρία, διαφοροποιεί την στάση τους αλλά και την συμπεριφορική τους πρόθεση απέναντι σε έναν συνομήλικό τους με Νοητική Αναπηρία. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως το φύλο επηρεάζει αρκετά τη στάση και την συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε πως τα κορίτσια δείχνουν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τα αγόρια, γνωστική, θετικότερη στάση ως προς την συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση απέναντι σε παιδιά με Νοητική Αναπηρία. Επίσης, τα κορίτσια προτίθενται να δείξουν πιο θετική συμπεριφορά στους μαθητές με Νοητική

Αναπηρία τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Επίσης η ηλικία επηρέασε τις απόψεις των μαθητών, καθώς οι μαθητές Λυκείου έδειξαν υψηλότερα επίπεδα αναφορικά με την συμπεριφορική διάσταση.

Στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε το αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των ερωτηθέντων μαθητών, χωρίς αναπηρία, καθώς και της συμπεριφορικής τους πρόθεση απέναντι στο συμμαθητή τους με Νοητική Αναπηρία. Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε πως οι μαθητές που εμφανίζουν θετικότερη στάση ως προς την γνωστική διάσταση απέναντι σε παιδιά με Νοητική Αναπηρία εμφανίζουν και πιο έντονα θετική στάση σχετικά με την συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση. Ενώ, παράλληλα, οι μαθητές που έχουν γενικά θετική γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική στάση απέναντι στα παιδιά με Νοητική Αναπηρία έχουν πρόθεση να δείξουν θετική συμπεριφορά προς μαθητές με αναπηρία τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου.

### 4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό, και μετά την ολοκλήρωση της μελέτης, είναι εύλογο να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που υπήρξαν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της. Βασικό περιορισμό αποτέλεσε ο αριθμός του δείγματος των παιδιών. Ως σημείο των καιρών, η εξάπλωση του ιού COVID-19 επηρέασε όλους τους τομείς της ζωής, με αποτέλεσμα πολλά πράγματα τα οποία θεωρούσαμε δεδομένα να μεταβληθούν. Μέσα σε αυτές τις αλλαγές, ήταν και τρόπος που μπορούσαμε να προσεγγίσουμε τα παιδιά για την διεξαγωγή της έρευνας. Λόγω του φόβου της μετάδοσης, η πρόσβαση μέσα σε σχολικές μονάδες ήταν δύσκολη. Έπειτα από επικοινωνία με δυο διευθυντές Γυμνασίου και Λυκείου του Νομού Θεσσαλονίκης, συμφωνήθηκε τα ερωτηματολόγια να σταλούν στα mail των μαθητών. Ωστόσο, δεν υπήρξε η αναμενόμενη απήχηση από τα παιδιά. Αυτό μπορεί και να οφείλεται στο ότι οι μαθητές έβλεπαν την απάντηση του ερωτηματολογίου ως μια ακόμη σχολική εργασία. Ο μικρός αριθμός απαντήσεων περιόρισε την ανάδειξη και άλλων αποτελεσμάτων, ειδικά, τα σχετιζόμενα με τα δημογραφικό προφίλ των μαθητών. Επιπλέον, περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι η έρευνα δεν μπόρεσε να διεξαχθεί υπό τη μορφή παρέμβασης, όπως αυτή των de Boer και συνεργατών (2014), οι οποίοι μέσω της παροχής γνώσεων για την αναπηρία σε παιδιά Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, χωρίς αναπηρία, ήθελαν να μελετήσουν ποια θα

ήταν τα μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα μιας παρέμβασης που βασίζεται στην αποκτηθείσα γνώση για την αναπηρία.

#### 4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, έδωσαν μια εικόνα στις στάσεις που τείνουν να έχουν οι μαθητές, χωρίς αναπηρία, απέναντι στην συμπερίληψη των συμμαθητών τους με Νοητική Αναπηρία. Η στάση τους, γενικά, ήταν θετική, πράγμα το οποίο δίνει μια αισιόδοξη πνοή για τα ελληνικά δεδομένα.

Η δημιουργία ενός σχολείου για όλους είναι πιθανό να επιφέρει αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Για την μεταβολή αυτή, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να είναι πλήρως καταρτισμένοι, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Το κράτος οφείλει να παρέχει επιμορφωτικά σεμινάρια σε όλους τους εκπαιδευτικούς, σε ζητήματα όπως η συμπερίληψη, αλλά και η προσέγγιση των παιδιών χωρίς αναπηρία, αναφορικά με την αποδοχή του διαφορετικού. Πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να προωθήσουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη και να την κάνουν αποδεκτή στα μάτια των μαθητών τους, χωρίς αναπηρία.

Οι μαθητές, χωρίς αναπηρία, από τη άλλη πλευρά, παίζουν έναν εξίσου σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της συμπερίληψης των συμμαθητών τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία. Όπως προκύπτει και από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η αποδοχή και η πρόθεση τους να αλληλεπιδράσουν με τους συνομήλικους τους με αναπηρία, εξαρτώνται και από την στάση που κατέχουν απέναντι στην συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία. Οι ερωτηθέντες μαθητές έδειξαν να είναι θετικά διακείμενοι προς τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη γνωστική συνιστώσα που απαρτίζουν τις στάσεις τους, όπως επίσης έδειξαν πρόθεση συμπεριφοράς εντός κι εκτός του σχολείου. Για το λόγο αυτό, συστήνεται η διεξαγωγή διδακτικών προγραμμάτων στα ελληνικά σχολεία, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία θα απευθύνονται σε μαθητές χωρίς αναπηρία. Τα προγράμματα αυτά, θα επικεντρώνουν στην ενίσχυση της γνώσης, στην πρόκληση συναισθημάτων και την ανάπτυξη συμπεριφορικών προθέσεων προς τους μαθητές με και χωρίς Νοητική Αναπηρία. Με σκοπό την

ενημέρωση των μαθητών, σχετικά με την αναπηρία και τη δυνατότητα που έχουν τα άτομα με αναπηρία να κάνουν πράγματα που κάνουν όλοι.

Επιπλέον, η εφαρμογή προγραμμάτων συνύπαρξης, μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή της στάσης των παιδιών, χωρίς αναπηρία απέναντι στους συνομήλικους τους με και χωρίς Νοητική Αναπηρία. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την μείωση των προκαταλήψεων και την αλλαγή των στάσεων (Vasileiadis et al., 2021). Οι μαθητές καλούνται να πάρουν μέρος σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες της καθημερινής σχολικής ζωής, ώστε μετά την ολοκλήρωσή τους να είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους με αναπηρία και να τους θεωρούν ως ίσα και ενεργά μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lappa & Mantzikos, 2019).

#### **4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Για την πραγματοποίηση περισσότερων αποτελεσμάτων και με βάση τον περιορισμό του δείγματος, μια μελλοντική πρόταση θα αποτελούσε η διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα. Επιπλέον, η δημιουργία ενός διδακτικού προγράμματος για την διεξαγωγή έρευνας με τη μορφή παρέμβασης, που θα αφορά την αλλαγή των στάσεων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς αναπηρία ως προς τους συνομήλικους του με Νοητική Αναπηρία. Η πρόταση αυτή θα ήταν μια ενδιαφέρουσα έρευνα, καθώς οι περισσότερες αφορούν, συνήθως, παιδιά Δημοτικού. Τέλος, κάτι το οποίο δεν έχει ερευνηθεί τόσο στην Ελλάδα είναι η στάση των φοιτητών, χωρίς αναπηρία για την συμπερίληψη των συμφοιτητών τους με Νοητική Αναπηρία ή και άλλους είδους αναπηρίες, όπως αυτή της ψυχικής αναπηρίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2011), A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator Implications for educational policy on inclusion and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 27, 543-551.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2004). Special needs 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., and M. Fishbein. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.
- Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Σ. (2009). Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: University studio press
- Alnahdi, G. H. (2020). The Construct Validity of the Arabic Version of the Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale. *Cogent Education*. 7 (1), 1745540. doi:10.1080/2331186X.2020.1745540
- Alnahdi, G. H., Schwab, S. (2020). Psychometric Properties of the Arabic Version of the Behavioral Intention to Interact With Peers With Intellectual Disability Scale. *Frontiers in Psychology*, 11(), 1212-. doi:10.3389/fpsyg.2020.01212
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, D.C.: Author.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147



Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., & Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 58–69.

Barton, L. (1995). The politics of education for all. *Support for Learning* 10, no. 4: 156–60.

Bateman, D. & Bateman, C. (2002). What does a principal need to know about inclusion? Arlington, VA: ERIC Clearinghouse use on Disabilities and Gifted Education. Ανακτήθηκε από (*ERIC Document Reproduction Service No. ED473828*)

Bebetsos, E., Derri, V., Zafeiriadis, S. & Kyrgiridis, P. (2013). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248.

Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E. & Vernadakis, N. (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *Social and Behavioral Sciences*, 152(152), 819-823. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.327

Berg, L., S. (2004). *The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms*. The Graduate School, University of Wisconsin- Stout.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504–509.

Brook, U., & Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: An Israeli exploration. *Patient Education and Counseling*, 40, 5–10 doi:10.1016/S0738-3991(99)00048-8.

Brown, P. I. & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2. New York: Routledgefalmer

Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H, Lysaght, R. & Burge, P. (2011). Students' behavioural intentions towards peers with disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(4), 322-332. Doi: 10.1111/j.1468-3148.2010.00616.x

Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Students' attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society*, 19(1), 61-76.

Γαλάνης (2012). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*

Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N. & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(4), 321-339. Doi: 10.1016/j.ridd.2004.01.005

Γελαστοπούλου, Μ. (2016). Προσβάσιμο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική αναπηρία: η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων Α' και Β' Δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 26-38.

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.

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(6), 531-541.

<https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>.

Coutsocostas, G-G., and A. Alborz. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-64.

Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

de Boer, A., M. Timmerman, S. J. Pijl, and A. Minnaert. (2012). The Psychometric Evaluation of a Questionnaire to Measure Attitudes Towards Inclusive Education. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (4), 573-589.

doi:10.1007/s10212-011-0096-z.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379-392.

de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special education needs in regular education? . *Education Studies*, 38 (4), 433-448.

de Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 572–583

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(2), 855-863. Doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.004

Diamond, K. E., Hestenes, L. L. (1996). Pre-school 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., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.

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.

Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153–162. doi:10.1080/136031100284867

Favazza, P.C., L. Phillipsen, and P. Kumar. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66, 491-508.

- Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum*, 63(2), 173-179.
- Ferraioli, S. J., Harris, S. L. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, 19–28. <https://doi.org/10.1007/s10879-010-9156-y>.
- Fisher, D., Pumpian, I. & Sax, C. (1998). High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 272-282.
- Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 188–205.
- Forest, M., & Pearpoint, J. (2004). “Inclusion! The bigger picture”. Retrieved June 14, 2004 from the World Wide Web: <http://www.inclusion.com/artbiggerpicture>.
- Friedrich, S., Morgan, S. B., & Devine, C. (1996). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with Tourette's syndrome. *Journal of Pediatric Psychology*, 21, 307–319.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). Research methods. In M. D. Gall, W. R. Borg, & J. P. Gall (Eds.), *Educational research: An introduction* (pp. 165–370). New York: Longman.
- Gash, H., & Coffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1), 1-16.
- Gasser, L., Chilver-Stainer, J., Buholzer, A., and Perrig-Chiello, P. (2012). Soziales und moralisches Denken von Kindern über den Ein- und Ausschluss behinderter Kinder [Children's social and moral reasoning about inclusion and exclusion of disabled children]. *Zeitschrift Pädagogische Psychologie*, 26, 031–042. doi: 10.1024/1010-0652/a000058
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., et al. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 236–242. Doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03731.x

- Harper, D. C. (1997). Children's attitudes towards physical disability in Nepal. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(6), 710-729.
- Hobson, J. A., Harris, R., García-Pérez, R. & Hobson, R. P. (2009). Anticipatory concern: A study in autism. *Developmental Science*, 12 (2), 249-263.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00762.x>.
- Hong, S. Y., Kwon, K. A., & Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23, 170-193. doi:10.1002/icd.1826
- Irmsher, K. (1995). Inclusive Education in Practice: The Lessons of Pioneering School Districts. *Bulletin*, 38(6), 1-63.
- Kalymon, K., Gettinger, G., & Hanley-Maxwell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial & Special Education*, 31, 305-316. doi:10.1177/0741932508327470.
- 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.
- Κόμπος Χ. (1992). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. *Αθήνα: Βιβλία για όλους*.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59-75.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4) 413-421
- Κουρκούτα, Λ.,(2009). Αναπηρία: Ζωή χωρίς διακρίσεις. Πτυχιακή Εργασία.
- Krajewski, J. & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38(2), 154-162.
- Krajewski, J & Hyde, M.(2000). Comparison of Teen Attitudes Toward Individuals with Mental Retardation Between 1987 and 1998: Has Inclusion Made a Difference?

*Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 35(3), 284-293

Kunc, N. (1992). *The need to belong: Manslow's hierarchy of needs*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Lambropoulou, Vassiliki. 2004. Report on the Action "Mapping of Special Education". *Athens: Pedagogical Institute*, 2–3.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική θεώρηση, στο Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, σσ. 156-169. ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, (<http://www.komvos.edu.gr>). Ρέθυμνο.

Lappa, C. & Mantzikos, C. (2019) 'Teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: motor and intellectual disabilities. An intervention program.' *European Journal of Special Education Research*, 4 (1), pp. 57-77

Law, 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.

Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: *Routledge*.

Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M., et al. (1992). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: *American Association on Mental Retardation*

Magiati, I., Dockrell, J. E. & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430.

McCarty, K. (2006). Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling: ανακτήθηκε από [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/28/07/83.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/07/83.pdf)

McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T. & Killip, S. (2004). High school-aged youths' 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

McEvoy, J. (Eds.), *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice* (pp. 517–553). Routledge.

McLeod, S. A., (2017). *Experimental design*. Simply Psychology.

McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2011). Contact and knowledge as predictors of attitudes towards individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590.

Mittler, P. (1995). Special needs education: An international perspective. *British Journal of Special Education*, 22, 105-108.

Mitler, P. (2000). Working towards inclusive education. London: *Routledge*

Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251–263.

Nikolarazi, M. & DeReybekiel, 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 Needs Education*, 16(2), 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 toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119. Doi: 10.1080/10349120500086348

Nota, L., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2013). The threats to school inclusion: Labels, expectations and attitudes. *Oral presentation to seminar "tutti diversamente a scuola"*. Padova: University of Padova.

Nota, L., Ginevra, M.C., and Soresi, S. (2018) School Inclusion of Children with Intellectual Disability: An Intervention Program, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*,1-8.

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, 243–265.

Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x

Okagaki, L., K.E. Diamond, S.J. Kontos, and L.L. Hestenes. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly* 13: 67-86. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80026-X.

Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18, 30–43.

doi:10. 1177/1096250613512666.

Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη, *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133.

Pappas, M.A., Papoutsis, C., Drigas, A. S. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Science*, 7(90), 2-15.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present, and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.

Qvortrup & Lars Qvortrup (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266–286. doi:10.1177/105381510102400403



- Ralli, A. M., Margeti, M., Doudoni, E., Panteleimidou, V., Rozou, T. & Evaggelopoulou, 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. Doi: 10.1080/08856257.2011.563609
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno - Murcia, J. A. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): a two-component scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75–87.
- Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 133-145.
- Roberts, C.M. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 35-50.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. & Espelage, D. L. (2011) Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32 (2), pp. 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>.
- Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517–530 doi:10.1093/jpepsy/11.4.517
- Ρούσσοις, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη Χρήση του SPSS*, 1η Έκδοση. Αθήνα: Τόπος
- Ryan, K. (1981). Developmental differences in reactions to the physically disabled. *Human Development*, 24, 240–256 doi:10.1189/000272685.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 116–124.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ..., & Yeager, M. H. (2010). Intellectual disability: Definition,

classification, and system of supports. Washington, DC: *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*.

Schwab, S., Huber, C., and Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36, 1501–1515. doi: 10.1080/01443410.2015.1059924

Sebba, J., and M. Ainscow. 1996. International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18.

Shaffner, C. B. & Buswell, B. E. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp. 295-313. New York: RoutledgeFalmer.

Silton, N. R., & Fogel, J. (2012). Enhancing positive behavioral intentions of typical children towards children with autism. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 12(2), 139-158.

Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435–455.

Skär, L. (2010). Children's conceptions of the word 'disabled': a phenomenographic study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189.

Son, E., Parish, S. L., & Peterson, N. A. (2012). National prevalence of peer victimization among children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review*, 34(8), 1540-1545.

Σούλης, Σ.–Γ. (2002). Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.

Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Swaim, K. F. & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195–205. Doi: 10.1023/A:1010703316365

- 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.
- Tavares, W. (2011). An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10(1), 25-35. Doi: 10.1080/1536710X.2011.546296
- Tesser, A., & Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review Psychology*, 41, 479-523.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-7.
- Thomas, R., & Rose, J. (2020). School inclusion and attitudes toward people with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(2), 116-122. Doi: <https://doi.org/10.1111/jppi.12322>.
- 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.
- Thompson, D., Fisher, K. R., Purcal, C., Deeming, C., & Sawrikar, P. (2011). Community attitudes to people with disabilities: Scoping project. *Canberra, ACT, Australia: Australian Government Department of Families, Community Services and Indigenous Affairs*
- UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα
- UNESCO. (2002). Education for all: Is the world on track. Paris: Unesco.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001) The Open File on Inclusive Education. Paris, France: UNESCO.
- United Nations. (2006). UN convention on the rights of persons with disabilities. New York: United Nations.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 7-20.

Van Hooser, K. N. (2009). An Investigation of Preschool-Aged Children's Perceptions of Their Peers with a Disability. Unpublished Doctoral Dissertation, Ames, IA: Iowa State University.

Vasileiadis, I., Stagiopoulos, P., & Koutras, S. (2021). Changing the attitudes of high school students towards intellectual disabilities: the contribution of a social coexistence programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(5). DOI:[10.1111/1471-3802.12498](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12498)

Vignes C, Coley N, GrandjeanH, Godeau E, Arnaud C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182–189.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., & Grandjean, H. et al. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473-479.

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.

Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). Inclusive schooling: National and international perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., et al. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46, 311–318

Werner, S., Corrigan, P., Ditchman, N., & Sokol, K. (2012). Stigma and intellectual disability: A review of related measures and future directions. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 748-765.

Yu, S.Y., M.M. Ostrosky, and S.A. Fowler. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32: 132-142. doi: 10.1177/027112142453175.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζωνίου-Σιδέρη Α. (2000) *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα :  
Ελληνικά Γράμματα.