



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

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

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με  
διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο*

Τσομάκου Ευαγγελία

Θεσσαλονίκη 2022



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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με  
διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο  
Parents' perceptions of typical developing children towards the inclusion of children with  
autism spectrum disorder and mental disability in general school

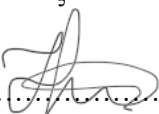
Τσομάκου Ευαγγελία

**Εξεταστική επιτροπή**

Λευκοθέα Καρτασίδου, Καθηγήτρια, Επόπτης  
Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής  
Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2022

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει 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.

  
.....

Τσομάκου Ευαγγελία

## Περιεχόμενα

|  |    |
|--|----|
| Περίληψη .....   | 1  |
| Abstract .....   | 2  |
| Πρόλογος.....  | 3  |
| Εισαγωγή.....  | 4  |
| 1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο .....  | 7  |
| Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας- Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας .....  | 7  |
| 1.1 Συμπερίληψη.....   | 7  |
| 1.1.1 Η συμπερίληψη στην Ελλάδα .....  | 9  |
| 1.2 Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και συμπερίληψη.....  | 11 |
| 1.3 Νοητική αναπηρία και συμπερίληψη .....   | 13 |
| 1.4 Βιβλιογραφική ανασκόπηση των απόψεων γονέων μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην συμπερίληψη .....                                    | 15 |
| 1.5 Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα.....  | 24 |
| 2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο .....  | 25 |
| Μεθοδολογία της έρευνας.....   | 25 |
| 2.1 Ερευνητική στρατηγική.....   | 25 |
| 2.2 Συμμετέχοντες.....   | 26 |
| 2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας .....   | 28 |
| 2.4 Ανάλυση των δεδομένων .....  | 30 |
| 3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο .....  | 31 |
| Αποτελέσματα της έρευνας.....  | 31 |
| 3.1 Αξιοπιστία Υποκλιμάκων .....   | 31 |
| 3.2 Περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων στο ερωτηματολόγιο όσον αφορά τον αυτισμό .....   | 31 |
| 3.3 Περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων στο ερωτηματολόγιο όσον αφορά την νοητική αναπηρία .....                                  | 34 |
| 3.4 Περιγραφική Στατιστική Υποκλιμάκων.....  | 36 |
| 3.5 Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία..... | 37 |
| 3.6 Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία .....    | 40 |
| 3.7 Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τις πρακτικές στη τάξη για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία..... | 41 |
| 3.8 Ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον των γονιών .....               | 44 |

|  |    |
|--|----|
| 3.9 Διαφοροποιήσεις μεταξύ της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο ..... | 45 |
| 4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο .....  | 47 |
| Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις.....   | 47 |
| 4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....  | 47 |
| 4.2 Συμπεράσματα της έρευνας .....   | 54 |
| 4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....   | 57 |
| 4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση .....  | 58 |
| 4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....  | 60 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....   | 61 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....   | 72 |

### **Κατάλογος Πινάκων**

|   |    |
|---|----|
| ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΦΥΛΟ.....  | 26 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ .....   | 26 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.....  | 26 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ .....  | 27 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ.....   | 27 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΥΠΑΡΞΗ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ Η ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ Η ΦΙΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ .....    | 27 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΩΝ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΜΥ THINKING ABOUT INCLUSION SCALE.....   | 31 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΡΩΤΗΣ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ .....           | 32 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΥΠΟΚΛΙΜΚΑΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ .....          | 32 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΡΙΤΗΣ ΥΠΟΚΛΙΜΚΑΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ .....           | 33 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΡΩΤΗΣ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....   | 34 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ..... | 35 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΡΙΤΗΣ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....   | 35 |

|   |    |
|---|----|
| ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ  | 36 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΑΝΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ  | 37 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΕΙ-ΤΕΙ ΚΑΙ<br>ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ/ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΤΟΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΌΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΙΣ<br>ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ        | 39 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ<br>ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ   | 39 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 18: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ<br>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ                                   | 39 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 19: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΟΜΑΔΑΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΑΞΗΣ   | 41 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 20: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ ΓΙΑ ΤΙΣ<br>ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΑΞΗΣ   | 42 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 21: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ<br>ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΑΞΗΣ   | 42 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 22: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΌΣΟ ΑΦΟΡΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΑΞΗΣ  | 42 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 23: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ<br>ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΑΞΗΣ  | 43 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 24: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΤΟΥ<br>ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ<br>ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ | 45 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 25: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΤΟΥ<br>ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ<br>ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ   | 46 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 26: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΤΟΥ<br>ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ<br>ΤΑΞΗΣ    | 46 |

## Περίληψη

Η συμπερίληψη, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού μου. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας στο γενικό σχολείο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 200 γονείς και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το 'My Thinking About Inclusion' (MTAI) (Stoiber et al., 1998). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες, η πρώτη περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία του κάθε γονιού και η δεύτερη περιλαμβάνει 23 δηλώσεις από τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου σε 5/θμη κλίμακα Likert. Για τις ανάγκες της έρευνας αντικαταστάθηκαν οι λέξεις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρησιμοποιούνται στη κλίμακα με τις λέξεις αυτισμός και νοητική αναπηρία, όπου και διατυπώθηκε η κάθε δήλωση ξεχωριστά για την κάθε αναπηρία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόψεις των γονέων είναι ουδέτερες γενικά για τις βασικές αντιλήψεις ως προς τη συμπερίληψη, ουδέτερες για τα αναμενόμενα οφέλη της, καθώς θετικές απόψεις είχαν μόνο για τις πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη. Διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις αυτές διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας. Εξέφρασαν θετική άποψη για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, ενώ δήλωσαν θετικότερες απόψεις για τις πρακτικές της τάξης από τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία αλλά και τα αναμενόμενα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από αυτήν. Παράλληλα, το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρέασαν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη γενικά, ενώ η ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον δεν επηρέασε τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών στις τάξεις του γενικού σχολείου.

Οι γονείς είναι σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία μιας επιτυχής συμπερίληψης, επομένως οι απόψεις τους είναι υψηλής σημασίας. Ακόμη, με την παρούσα έρευνα επιτυγχάνεται μια ρεαλιστική εικόνα για το τι συμβαίνει πραγματικά στις αίθουσες διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, νοητική αναπηρία, απόψεις, γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών

## **Abstract**

Inclusion, in recent decades, has attracted the interest of many researchers, including myself. The present study investigated parents' perceptions of typical developing children attending primary education towards the inclusion of children with autism spectrum disorder and intellectual disability in general school.

In the study 200 parents participated and the tool that was used was 'My Thinking About Inclusion' (MTAI) (Stoiber et al., 1998). The questionnaire consists of two sections, the first includes the demographics of each parent and the second includes 23 statements from the short version of the questionnaire on a 5-point Likert scale. For the needs of the research, the words special educational needs used on the scale, were replaced with the words autism and mental disability, where each statement was formulated separately for each disability.

The results showed that parents' views were generally neutral on the basic perceptions of inclusion, neutral on its expected benefits, as they had positive views only on classroom inclusion practices. It was found that these views differed depending on the type of disability. They expressed a positive view on the inclusion of children with autism spectrum disorder, while expressing more positive views on classroom practices than the inclusion of children with intellectual disabilities and the expected benefits they can derive from it. At the same time, the gender, age and educational level of the parents influenced their views on inclusion in general, while the existence of a person with autism spectrum disorder or mental disability in the family or friendly environment did not influence their views on the inclusion of these students in the general school classrooms.

Parents are an important factor in creating a successful inclusion, so their views are of paramount importance. Also, with the present research, a realistic picture of what is really happening in the classrooms is achieved.

Keywords: autism spectrum disorder, intellectual; disability, perceptions, parents of typical developing children

## Πρόλογος

Κατά την εισαγωγή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και στη μετέπειτα παρακολούθηση των μαθημάτων, ήρθα σε επαφή με την έννοια της συμπερίληψης. Ύστερα από προσωπική έρευνα πάνω στη συμπερίληψη και μελετώντας αρκετά ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα άρθρα, ανακάλυψα ότι με ενδιέφερε να μάθω περισσότερα πάνω στο θέμα αυτό. Παράλληλα, η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού είναι μια από τις αναπηρίες που με κέντρισε το ενδιαφέρον, λόγω της πολυπλοκότητας της και τις εξαιρετικές ικανότητες που διαθέτουν τα άτομα. Το ενδιαφέρον αυτό πήρε μια πιο επίσημη μορφή, καθώς επέλεξα να είναι το θέμα για τη διπλωματική μου εργασία.

Σε πιο προσωπικό τόνο, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους των οποίων η βοήθεια και οι υποδείξεις υπήρξαν πολύτιμες για την προετοιμασία και ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Καθώς η υλοποίηση της διεξήχθη εν μέσω της πανδημίας COVID-19, σε συνδυασμό με την υποχρεωτική κοινωνική απομόνωση και παραμονή στο σπίτι, οποιαδήποτε μορφή υποστήριξης ήταν πολύτιμη.

Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα από όλους τους γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες για τις πολύτιμες συμβουλές, την αμέριστη βοήθεια και καθοδήγηση οφείλω στην καθηγήτρια μου, κα. Καρτασίδου Λευκοθέα. Την ευχαριστώ θερμά για τη θετική διάθεση, την υπομονή και την επιμονή που είχε, την στήριξη της στις προσπάθειές μου και τη συνεχή συνεργασία της.

Τέλος, θα ήταν παράληψη μου να μην ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τους γονείς μου, την αδερφή μου και το σύντροφο μου, που χωρίς την ατέλειωτη υπομονή, κατανόηση και υποστήριξη τους κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, δε θα κατάφερνα να υλοποιήσω την διπλωματική μου εργασία.



## Εισαγωγή

Με την πάροδο του χρόνου μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία υιοθετήθηκε, η οποία θα παρέχει ακαδημαϊκές, κοινωνικές, ψυχολογικές και σωματικές δεξιότητες στα άτομα με αναπηρία. Βασικός παράγοντας ήταν η επανεξουσιοδότηση της νομοθεσίας και τα διάφορα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τα άτομα με αναπηρίες, με τα οποία τα άτομα θα καταρρίψουν τα εμπόδια και θα έχουν πρόσβαση στη γενική διδακτέα ύλη (Milathianaki, 2020). Στόχος πλέον είναι η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες στις τάξεις του γενικού σχολείου, γεγονός που αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε παιδιού. Με τον όρο συμπερίληψη δηλώνεται η ύπαρξη ενός ατόμου με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς και η ενεργή συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία (Ρούσου και συν., 2014). Όπως αναφέρουν και οι Lynch και Irvine (2009) η συμπερίληψη αποτελεί ένα ενοποιημένο σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης που μπορεί να προσφέρει εκπαίδευση υψίστης ποιότητας για όλους τους μαθητές, καθώς ταυτόχρονα παρέχεται ουσιαστικό πρόγραμμα σπουδών, προβάλλοντας τη διαφορετικότητα.

Ανά τον κόσμο, ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν τη συμπερίληψη ως μια μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και δέχεται τη διαφορετικότητα μεταξύ των παιδιών (Ainscow, 2005). Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει παρατηρηθεί ότι πολλές χώρες, ανάμεσα στις οποίες είναι και η Ελλάδα, έχουν υιοθετήσει την ιδέα της συμπερίληψης. Στην Ελλάδα, με τον πρόσφατο νόμο 3699/2008, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές με αναπηρία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης.

Η επιτυχία, ωστόσο, της συμπερίληψης δεν εξαρτάται μόνο από τις νομοθετικές ρυθμίσεις. Η επιτυχής συμπερίληψη, ως βασική αρχή της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, έρχεται αντιμέτωπη με πολλές προκλήσεις. Μια από αυτές είναι οι απόψεις και οι στάσεις των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα στη διαδικασία της συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Για αυτό το λόγο, πολλές έρευνες έχουν μελετήσει τις στάσεις αυτών των ατόμων.

Οι γονείς αποτελούν μια από τις σημαντικότερες ομάδες που συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης, μιας και ήταν οι υποστηρικτές του κινήματος για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο (de Boer et al., 2010). Η εμπλοκή και η ενεργός συμμετοχή των γονιών είναι σημαντική για την εκπαίδευση όλων των παιδιών, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα γονικής συμμετοχής σχετίζονται και με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Ρούσου και συν.,

2014). Ακόμη, οι Elkins και συνεργάτες (2003), οι Su και συνεργάτες (2018) και οι Vlachou και συνεργάτες (2016) συμφωνούν με τα παραπάνω, συμπληρώνοντας ότι το αποτέλεσμα της συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Επί πρόσθετα, οι γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών μπορούν να κάνουν πιο εύκολη την επιτυχία μιας συμπερίληψης μέσω της κοινωνικοποίησης των παιδιών τους (Vlachou και συν., 2016), καθώς οι γονείς είναι από τους βασικούς διαμορφωτές στάσεων των παιδιών. Οι γονείς αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους και οι στάσεις, οι απόψεις τους και οι συμπεριφορές τους μεταφέρονται. Έτσι, όταν οι γονείς δεν υποστηρίζουν τη συμπερίληψη, η άποψη και η στάση του παιδιού τους θα επηρεαστεί αρνητικά (de Boer et al., 2014).

Αρκετές έρευνες έχουν διερευνήσει τις στάσεις γονέων απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (Falkmer et al., 2015· Hodges et al., 2020· Mathur & Koradia, 2018· Ρούσου και συν., 2014· Mutabbakani & Callinan, 2020· Su et al., 2018· Whitaker, 2007· Abu-Hamour & Muhaidat, 2013· Majoko, 2017· Starr et al., 2001). Ομοίως, έρευνες έχουν μελετήσει τις στάσεις γονέων απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία (Balboni & Pedrabissi, 2000· de Boer & Munde, 2014· Tryfon et al., 2019· Gasteiger-Klicpera et al., 2013). Ωστόσο, καμία δεν έχει επιχειρήσει να εξετάσει και μετέπειτα να συγκρίνει τις απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο. Το κενό αυτό στη βιβλιογραφία αποτέλεσε και το έναυσμα για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο, με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου ‘My Thinking About Inclusion’ (Stoiber et al., 1998). Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, αρχικά, αναλύεται η έννοια της συμπερίληψης, τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά από αυτήν και με ποιες δυσκολίες έρχονται αντιμέτωπα. Έπειτα, παρουσιάζεται η συμπερίληψη στην Ελλάδα και οι νόμοι που έχουν θεσπιστεί πάνω στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα οφέλη από τη συμπερίληψη, αλλά και τυχόν δυσκολίες, για τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και ύστερα για τα παιδιά με νοητική αναπηρία. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των απόψεων των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη

παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια και δομήθηκε σύμφωνα με τα στάδια που ακολουθήθηκαν κατά την ερευνητική προσέγγιση του θέματος της εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται η πορεία της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, αλλά και το δείγμα της έρευνας. Παρουσιάζονται οι διαδικασίες διανομής των ερωτηματολογίων, το ερευνητικό εργαλείο, αλλά και με ποιο τρόπο θα γίνει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα, αναφέρονται οι ενέργειες που επιχειρήθηκαν για την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας και παραθέεται η περιγραφική στατιστική.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, σε σύγκριση με προγενέστερες έρευνες. Ακολουθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων και τέλος, διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας, οι επιπτώσεις της έρευνας στο πεδίο το οποίο ανήκει και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στο τελευταίο τμήμα της εργασίας παρατίθενται οι βιβλιογραφικές πηγές και το παράρτημα, με το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

### Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας- Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

#### 1.1 Συμπερίληψη

Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να ανταποκριθεί στις αλλαγές και στις απαιτήσεις της εποχής που διανύουμε, η συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται επιτακτική (Σακκούλα & Κουρέα, 2020). Η ειδική αγωγή πρωτοεμφανίστηκε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα με σκοπό να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες, τα οποία αδυνατούσαν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου (Σούλης, 2008). Ωστόσο, η συστηματική εφαρμογή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης άρχισε τον 20<sup>ο</sup> αιώνα (Τζουριάδου, 2000). Η εκπαίδευση των παιδιών στα γενικά σχολεία έχει περάσει από πολλά στάδια και βαθμιαία έγινε η μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018). Η Watkins (όπως αναφέρεται στους Κουμπιάς & Κατσουγκρή, 2017) υποστηρίζει ότι μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάγκα το 1994, η παιδαγωγική συζήτηση μετατοπίστηκε από την έννοια της ένταξης (integration) και ενσωμάτωσης (mainstreaming), που ίσχυαν μέχρι τότε, σε αυτή της συμπερίληψης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς αναπηρία σε «ένα σχολείο για όλους». Ο όρος συμπερίληψη αναφέρεται στο δικαίωμα τόσο της πλήρους φοίτησης και συμμετοχής όλων των μαθητών, με και χωρίς νοητικές, σωματικές, αισθητηριακές, μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, στο σχολείο της γειτονιάς τους (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018), όσο και την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και στις διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο (Ρούσου et al., 2016), λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους και τη διαφορετικότητά τους (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018). Όπως αναφέρουν και οι Zhu και Wang (2010) η συμπερίληψη βοηθάει τα παιδιά να γίνουν στο μέλλον ενεργά και παραγωγικά μέλη μιας κοινωνίας. Επίσης, οι Abosi και Koay (2008) πιστεύουν πως “ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες είναι να τα κάνει να ζήσουν μια ανεξάρτητη ζωή σε οποιαδήποτε δεδομένη κοινότητα” (σελ. 2).

Μέσω της συμπερίληψης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες δεν αντιμετωπίζονται ως εμπόδιο, αλλά ως ευκαιρία για να εμπλουτιστούν και να ενισχυθούν η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Unesco, 1994). Κατά αυτόν τον τρόπο, το αναλυτικό πρόγραμμα δε θεωρείται περιοριστικό όριο, το οποίο αν κάποιος δεν μπορεί να συμβαδίσει τίθεται εκτός γενικής τάξης, αλλά οφείλει να προσαρμόζεται όπου κρίνεται απαραίτητο για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών (Σούρτζη και συν., 2013). Παράλληλα η Unesco (2005) τονίζει ότι τα σχολεία, που εφαρμόζουν συμπερίληψη θα πρέπει να δίνουν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, για να επιτύχουν στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ταυτόχρονα να ενισχύονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μέσω θετικής αλληλεπίδρασης με συνομήλικους. Η συμπερίληψη μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου καθίστανται πλέον αναγκαία, λόγω του σύγχρονου και ποικίλου μαθητικού πληθυσμού με τις διαφορετικές ικανότητες, κίνητρα, γνώσεις, εμπειρίες και ανάγκες (Σούρτζη και συν., 2013).

Παρόλο που η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο έχει γίνει αντικείμενο συζήτησης παγκοσμίως για πολλές δεκαετίες, τα παιδιά με αναπηρίες που συμμετέχουν σε συμπεριληπτικά σχολεία, αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά γίνονται λιγότερο αποδεκτά από τους συνομήλικους τους, δυσκολεύονται στη δημιουργία και διατήρηση μιας φιλίας (de Boer et al., 2010) και βιώνουν καταστάσεις εκφοβισμού και εξαπάτησης (Yude et al., 1998) με αποτέλεσμα να έχουν αντίκτυπο στην συναισθηματική τους ευεξία (Hay et al., 2004). Από την άλλη πλευρά, αρκετά είναι τα οφέλη της συμπερίληψης τόσο για τα παιδιά με αναπηρίες όσο και για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες (de Boer & Munde, 2014). Σύμφωνα με τη Lindsay (2007) από την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες μαζί με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά παρατηρούνται θετικά αποτελέσματα στον ακαδημαϊκό και στον κοινωνικό τομέα και στις δυο κατηγορίες παιδιών. Τα παιδιά με αναπηρίες αναπτύσσουν θετικά τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες καθώς έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν πιο συχνά σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (de Boer & Munde, 2014), αναπτύσσοντας ιδιαίτερες τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Fisher & Meyer, 2002). Από την έρευνα των Georgiadi και συνεργατών (2012) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, προκύπτει ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές που φοιτούσαν σε μια συμπεριληπτική τάξη, χρησιμοποιούσαν λιγότερο αρνητικούς χαρακτηρισμούς όταν αναφέρονταν στους συμμαθητές τους με αναπηρίες συγκριτικά με τους τυπικά

αναπτυσσόμενους μαθητές που δεν φοιτούσαν σε συμπεριληπτική τάξη. Επιπλέον, στην έρευνα των Hehir και συνεργατών (όπως αναφέρεται στις Χριστίδου & Χριστίδου, 2018), παρατηρήθηκαν ακαδημαϊκά επιτεύγματα στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και πιο συγκεκριμένα σημειώθηκαν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά και στη γλώσσα. Οι Kalambouka και συνεργάτες (2007) και η Lindsay (2007) συμφωνούν ότι η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο έχει αποδειχθεί μια από τις καλύτερες πρακτικές στην εκπαίδευση, έχοντας θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες. Ωστόσο, για να επιτευχθεί ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον στο σχολείο απαιτεί μεγάλες αλλαγές και προσαρμογές από όλους τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (de Boer et al., 2010).

### **1.1.1 Η συμπερίληψη στην Ελλάδα**

Αν και η συμπερίληψη έχει νομοθετεί παγκοσμίως, ορισμένες χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή της (Fyssa et al., 2014). Με το Νόμο 1566/1985, η ειδική αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες παρέχεται α) σε γενικά σχολεία, β) σε ειδικές τάξεις μέσα στα γενικά σχολεία και γ) σε ειδικά σχολεία (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998). Ο νόμος αυτός χαρακτηρίστηκε καινοτόμος μιας και έγινε το εναρκτήριο λάκτισμα για την πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση και πριμοδότησε μια νέα εποχή ανάλογη της Ευρώπης.

Έπειτα από ορισμένα χρόνια, δημοσιεύτηκε ο Νόμος 2817/2000, ο οποίος κρίνει αναγκαίο τον σχεδιασμό και εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία πρέπει να συμπεριληφθούν στο γενικό σχολείο με την υποστήριξη κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Για πρώτη φορά έγινε αναφορά ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν ως επί το πλείστον στο γενικό σχολείο στο οποίο ανήκουν, ενώ τα παιδιά με πολύ σοβαρές αναπηρίες εκπαιδεύονται στο ειδικό σχολείο ή στο σπίτι. Επιπλέον, δίνεται λιγότερη έμφαση στην αιτιολογία της αναπηρίας και προβλέπονται ειδικά μέσα διδασκαλίας όπως πολυμέσα, ομαδικά συστήματα ακουστικών βαρηκοΐας, μηχανές Braille και λεξικά νοηματικής γλώσσας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Τον Οκτώβριο του 2008, ψηφίστηκε ένας ακόμη νόμος περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ο Νόμος 3699/2008. Με το νόμο αυτό η ειδική αγωγή γίνεται υποχρεωτική και εναρμονίζεται πλήρως με τη γενική εκπαίδευση (άρθρο 2, παρ. 1). Αυτό αποτελεί πάγια πρακτική σε όλες τις εξελιγμένες χώρες του κόσμου και προβλέπεται από τις διεθνείς συνθήκες και συμβάσεις για τα δικαιώματα του ανθρώπου, ενώ αποτελεί κύριο αίτημα του αναπηρικού κινήματος στη χώρα μας. Επίσης, με το νόμο 3699/2008 προβλέπεται η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό, όπου κρίνεται απαραίτητο. Όσον αφορά τους μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται, δίνεται η δυνατότητα φοίτησης σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με την ανάλογη στήριξη και παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού. Παράλληλα, ωστόσο, λειτουργούν τα ειδικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης (άρθρο 6). Αξίζει να σημειωθεί, ότι αυτός ο νόμος αναγνώρισε για πρώτη φορά ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους μαθητές που εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, τους μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας και τους μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (άρθρο 3). Σύμφωνα με το νέο νόμο, όλα τα παιδιά με νοητική υστέρηση, χωρίς διάκριση, μέσα από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και των κοινωνικών ή/και επαγγελματικών δεξιοτήτων ανάλογα με τις δυνατότητές τους για σχολική και κοινωνική συμπερίληψη (άρθρο 3 και άρθρο 2).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω και με την εφαρμογή καινοτόμων, οργανωτικών και υλικοτεχνικών παρεμβάσεων και με την ενσωμάτωση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνολογιών αιχμής στην εκπαιδευτική διαδικασία, που προβλέπει ο νέος νόμος, ο στόχος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα αρχίζει να γίνεται ρεαλιστικός και εφικτός και να υπηρετεί ουσιαστικά την κοινωνική του διάσταση, δηλαδή την παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία και πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία (άρθρο 1, παρ.1). Η νέα κατεύθυνση και ο

νέος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθείται σήμερα είναι η συμπερίληψη παιδιών με και χωρίς αναπηρίες.

## **1.2 Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και συμπερίληψη**

Η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού είναι μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, μειωμένα ενδιαφέροντα, απουσία βλεμματικής επαφής, καθώς και δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Mutabbakani & Callinan, 2020· Jordan, 2008· Falkmer et al., 2015· American Psychiatric Association, 2013· Starr et al., 2001· Abu-Hamour & Muhaidat, 2013). Τα χαρακτηριστικά αυτά και η σοβαρότητα τους ποικίλουν από άτομο σε άτομο (Mathur & Koradia, 2008· Mutabbakani & Callinan, 2020). Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να επικοινωνούν λεκτικά, μη λεκτικά ή σε συνδυασμό των δύο παραπάνω (Mathur & Koradia, 2008). Αυτό το σύνθετο χαρακτηριστικό τους αποτελεί τροχοπέδη για τη συμπερίληψη τους στα γενικά σχολεία και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Mathur & Koradia, 2008), καθώς ο τρόπος, η ποσότητα και τα μέσα από όπου μαθαίνουν μπορεί να διαφέρουν αρκετά από τους συμμαθητές τους (Whitaker, 2007).

Η έννοια της συμπερίληψης προϋποθέτει ότι οι μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να φοιτούν στις τάξεις του γενικού σχολείου μαζί με τους συνομήλικους τους, αντί να φοιτούν σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης. Μέσω της συμπερίληψης επιτυγχάνεται η κατανόηση, η αναγνώριση, η αίσθηση του ανήκει και η κατάρριψη εμποδίων (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013). Τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο έρχονται αντιμέτωπα συνεχώς με προκλήσεις και τα αποτελέσματα μιας επιτυχής συμπερίληψης ποικίλουν. Αυξάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς και αναπτύσσονται οι κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Mutabbakani & Callinan, 2020· Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018). Ακόμη έχει παρατηρηθεί ότι μέσω της συμπερίληψης τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού είναι πιο πρόθυμα να ξεκινήσουν ένα παιχνίδι ή μια συνομιλία, να ενισχυθεί η κοινή προσοχή τους (Pierce & Schreibman, 1995), να αυξηθούν οι γλωσσικές τους δεξιότητες (Smith & Camarata, 1999), αλλά



παρατηρήθηκαν και ακαδημαϊκά οφέλη, καθώς και αύξηση του IQ (Stahmer & Ingersoll, 2004). Ωστόσο, τα οφέλη από τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού στις τάξεις του γενικού σχολείου δεν αφορούν μόνο τους εν λόγω μαθητές, αλλά και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους (Ρούσου et al., 2016), καθώς αυξάνονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω της επαφής με άτομα με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (Cole & Meyer, 1991) και αποδέχονται τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους (Sansosti & Sansosti, 2012· Frederickson et al., 2007).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και τα αρνητικά ευρήματα όσον αφορά τη συμπερίληψη ατόμων με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο και αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με την απόρριψη από τους συμμαθητές και με το να γίνουν θύματα εκφοβισμού (Symes & Humphrey, 2010). Οι Falkmer και συνεργάτες (2012) ανέδειξαν από τα αποτελέσματα της έρευνας τους ότι τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού δεν συμμετέχουν τόσο συχνά και ενεργά σε σχολικές δραστηριότητες και νιώθουν απομακρυσμένα από τους συμμαθητές τους (Bauminger, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα, η συμπερίληψη στην γενική εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί πλέον ένα θεσμοθετημένο δικαίωμα των παιδιών με αυτισμό. Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η φοίτηση των μαθητών με αυτισμό στις εκπαιδευτικές δομές γίνεται με γνώμονα το βαθμό λειτουργικότητάς τους. Συγκεκριμένα, το άρθρο 7 του ίδιου νόμου αναφέρει ότι η φοίτηση των μαθητών υψηλής λειτουργικότητας/σύνδρομο Asperger πραγματοποιείται στην τυπική τάξη με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της γενικής και σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό. Αντίθετα, οι μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να παρακολουθούν σε ειδικές τάξεις (τμήματα ένταξης) των γενικών σχολείων κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

Καθώς η συμπερίληψη μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό σχολείο είναι μια παγκόσμια τάση, και η διαταραχή αυτή αυξάνεται με γοργούς ρυθμούς, με αποτέλεσμα οι εγγραφές αυτών των μαθητών στα γενικά σχολεία να αυξάνονται συνεχώς (Hodges et al., 2020), η φοίτηση τους σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να κριθεί ωφέλιμη (Smith et al., 2000), αν τους δοθούν οι

κατάλληλες εμπειρίες και ευκαιρίες από τη προσχολική τους κιόλας ηλικία (Ferraioli & Harris, 2010).

### **1.3 Νοητική αναπηρία και συμπερίληψη**

Το δικαίωμα για φοίτηση στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους έχουν και οι μαθητές με νοητική αναπηρία. Επιπλέον, οι Barba και Joyline (2014) επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση άλλαξε από τον αποκλεισμό (exclusion) στην συμπερίληψη (inclusion). Οι τροποποιήσεις του νόμου περί εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act- IDEA) το 1997 και το κίνημα «Κανένα Παιδί δεν Μένει Πίσω» (No Child Left Behind Act- NCLB) το 2001, καθιστούν την εκπαίδευση για κάθε παιδί δωρεάν (Milathianaki, 2020). Επίσης, ο Heward (όπως αναφέρεται στην Milathianaki, 2020) τονίζει ότι “ο κανονισμός προβλέπει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν θα επικεντρώνονται μόνο στη ζωή και τις λειτουργικές δεξιότητες, αλλά και στις ιδιαιτερότητες και τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή με νοητικές αναπηρίες ξεχωριστά” (σελ. 2).

Οι Vaz και συνεργάτες (όπως αναφέρεται στην Milathianaki, 2020) αναφέρουν ότι η τοποθέτηση των παιδιών με νοητική αναπηρία γίνεται ανάλογα με το επίπεδο τους για την αποφυγή διακρίσεων και αποκλεισμού. Λόγω της ασυμφωνίας μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της νοητικής τους ηλικίας, τα επίπεδα διαφέρουν από τα πρότυπα επίπεδα επίδοσης (Milathianaki, 2020). Καθώς ορισμένες φορές η νοητική αναπηρία μπορεί να συνοδεύεται με αισθητηριακές αναπηρίες και προβλήματα υγείας και μιας και η σοβαρότητα των αναπηριών αυτών ποικίλει, χρήζουν καθημερινής υποστήριξης (Nakken & Vlaskamp, 2007). Λόγω αυτής της πολυπλοκότητας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους μάθησης και μεθόδους που διεγείρουν όλες τις αισθήσεις (Barba & Joyline, 2014), για να πετύχουν τη ίση συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Milathianaki, 2020).

Οι μαθητές με νοητική αναπηρία αποκτούν οφέλη από τη συμπερίληψη τους στις τάξεις του γενικού σχολείου. Αρχικά, η ύπαρξη των παιδιών με νοητική αναπηρία μαζί με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, επηρεάζει τη συμπεριφορά των πρώτων, καθώς αλλάζει και προσαρμόζεται μιας και αντιγράφουν τις κοινωνικές αποδεκτές συμπεριφορές των συμμαθητών τους και τους έχουν ως πρότυπα (Barba & Joyline, 2014). Μέσω της κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης με τους τυπικά

αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους αυξάνεται και η αποδοχή των παιδιών με νοητική αναπηρία (Barba & Joyline, 2014· Saint-Laurent & Lessard, 1991· Siperstein, 2007). Παρόλο, που παρατηρήθηκαν και ακαδημαϊκά οφέλη (Saint-Laurent & Lessard, 1991), ο Siperstein (2007) συμπληρώνει ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοι ήταν πιο πιθανό να είναι δεχτικοί στη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία σε μη ακαδημαϊκά μαθήματα όπως τα Αγγλικά και τα μαθηματικά. Μέσω της συμπερίληψης αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις, η φαντασία και η δημιουργικότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, προωθούνται τα δικαιώματα όλων των παιδιών και δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά με νοητική αναπηρία να συμμετέχουν ενεργά, πράγμα που θα ήταν αρκετά πιο δύσκολο σε τάξεις του ειδικού σχολείου (Barba & Joyline, 2014). Ακόμη, προάγεται “η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η συναισθηματική νοημοσύνη, η συμπόνια και η υπευθυνότητα” (Barba & Joyline, 2014, σελ.67). Η συχνή επαφή και εξοικείωση με παιδιά με νοητική αναπηρία εξαλείφει τη απόρριψη και τον φόβο, γεγονός που θα τους βοηθήσει και στο μέλλον, ώστε να ζήσουν σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και ρατσισμό (Barba & Joyline, 2014).

Αν και τα οφέλη που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι αναμφισβήτητα σπουδαία, η συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου, στην πράξη, αντιμετωπίζει ορισμένα εμπόδια. Η όλη εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι πολύ καλά και προσεχτικά οργανωμένα, ώστε να αναδεικνύονται οι δυνατότητες των παιδιών και να καλύπτονται οι ανάγκες τους (Barba & Joyline, 2014). Οι Badza και Tafangombe (όπως αναφέρεται στους Barba & Joyline, 2014) αναφέρουν επίσης ότι το μεγάλο μέγεθος των τάξεων και η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού αποτελεί εμπόδιο σε μια επιτυχή συμπερίληψη. Επιπλέον, παρατηρείται ορισμένες φορές μια αρνητική στάση των συνομήλικων προς τα άτομα με νοητική αναπηρία καθώς θεωρούν ότι δεν είναι τόσο ικανοί για να πετύχουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά (Siperstein, 2007). Βέβαια, αυτή η στάση μπορεί να αλλάξει καθώς τα παιδιά με νοητική αναπηρία αποδείχθηκαν ικανά σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον (Ferraioli & Harris, 2010).

Αν και τα παιδιά με νοητική αναπηρία μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο μαζί με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, πρακτικά στην Ελλάδα, η συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αργή (Tsiantis et al., 2006), καθώς δεν ακολουθεί τις ίδιες εξελίξεις με άλλες χώρες (Armstrong et al., 2016).

#### **1.4 Βιβλιογραφική ανασκόπηση των απόψεων γονέων μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην συμπερίληψη**

Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο όσον αφορά τη συμπερίληψη, καθώς οι απόψεις τους μπορούν να επηρεάσουν άλλα άτομα όπως τα παιδιά τους, άτομα με αναπηρίες και τις οικογένειες τους (Gallagher et al., 2000). Οι de Boer και συνεργάτες (2010) συμπληρώνουν ότι καθώς τα παιδιά τους μπορούν να επηρεαστούν από αυτές τις απόψεις, μεταφέροντας τις και στη μελλοντική τους ζωή, ενδέχεται να επηρεαστούν αρνητικά, ειδικά όταν οι ίδιοι δεν υποστηρίζουν τη συμπερίληψη. Οι Hoover - Dempsey και Sandler (όπως αναφέρεται στους Ρούσου και συν., 2016) υποστηρίζουν ότι τα “υψηλά επίπεδα γονικής συμμετοχής σχετίζονται με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, υψηλότερα σκορ στα τεστ, θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, ολοκληρωμένες εργασίες και χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου”, σ. 4. Παρόλο, που η συμπερίληψη ξεκίνησε χάρη σε γονείς παιδιών με αναπηρίες και οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών παίζουν σημαντικό ρόλο και μπορούν να διαμορφώσουν την επιτυχή συμπερίληψη μέσω της κοινωνικοποίησης των παιδιών τους (Vlachou et al., 2016). Όλοι οι γονείς μαζί μπορούν να ενεργήσουν υπέρ της συμπερίληψης, ζητώντας τροποποιήσεις στο σχολικό περιβάλλον, το διδακτικό υλικό και τις διδακτικές στρατηγικές (Vlachou et al., 2016).

Από προηγούμενες έρευνες που έχουν γίνει προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν την συμπερίληψη (Majoko, 2017· Leyser & Kirk· 2004· Ferraioli & Harris, 2010· Tafa & Manolitsis, 2003· Kalyva et al., 2007· Su et al., 2018· Narumanchi & Bhargava, 2011· Neogi et al., 2015), αναγνωρίζοντας το δικαίωμα παιδιών με αναπηρίες να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο (Stoiber et al., 1998· Kalyva et al., 2007· Narumanchi & Bhargava, 2011).

Στα οφέλη που θεωρούν ότι προσφέρει η συμπερίληψη συγκαταλέγονται τα κοινωνικά, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Vlachou et al., 2016· Gliga & Popa, 2010). Άλλοι γονείς αναφέρουν ότι με την ύπαρξη παιδιών με αναπηρίες τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αναπτύσσονται προσωπικά, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και φαίνονται να νοιάζονται και να βοηθάνε τους άλλους γενικότερα (Narumanchi & Bhargava, 2011). Ωστόσο, είναι ωφέλιμη και για τα παιδιά με αναπηρίες (Hilbert, 2014). Οι Λαμπαδάρη και Γκαραβέλας (2018) αναφέρουν ότι τα παιδιά με αυτισμό όταν φοιτούν σε ένα περιβάλλον συμπερίληψης αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, έχουν μια θετική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους,

αλλά και φαίνονται να μπορούν να αντιμετωπίσουν αλλαγές στη σχολική τους καθημερινότητα. Επιπλέον, μπορεί να σημειωθούν και ακαδημαϊκά οφέλη όταν οι εν λόγω μαθητές συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις σχολικές δραστηριότητες (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018). Οι Tryfon και συνεργάτες (2019), μέσα από την έρευνα τους, βρήκαν ότι ορισμένα οφέλη είναι και η μείωση του στιγματισμού και η ενίσχυση της κατανόησης και του σεβασμού προς τους συνομηλίκους τους.

Από την άλλη, ορισμένοι γονείς εκφράζουν ανησυχίες για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Μια από αυτές έχει να κάνει με αρνητικές συμπεριφορές που τυχόν επηρεάσουν το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί (de Boer et al., 2014· Hilbert, 2014). Μια άλλη ανησυχία που εξέφρασαν οι γονείς αφορούσε το τύπο (de Boer et al., 2010) και το βαθμό σοβαρότητας (Soroparu et al., 2016) της αναπηρίας. Μάλιστα οι Gliga και Popa (2010) βρήκαν μέσα από την έρευνα που διεξήγαν ότι όταν υπάρχει παιδί με νοητική ή αισθητηριακή αναπηρία είναι πιο διστακτικοί και η συμπερίληψη είναι πιο περιορισμένη. Επιπλέον, εξέφρασαν προβληματισμούς όσον αφορά τον ακαδημαϊκό τομέα, καθώς θεωρούν ότι η ύπαρξη παιδιών με αναπηρίες θα επηρεάσει αρνητικά την επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Narumanchi & Bhargava, 2011· Gliga & Popa, 2010) αλλά και η εκπαίδευση και η συμπεριφορά των δασκάλων, μιας και θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλα και επαρκώς καταρτισμένοι για ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον και η προσοχή που θα δίνουν σε ένα παιδί με αναπηρία θα είναι μεγαλύτερη (Gluga & Popa, 2010· Tafa & Manolitsis, 2003· Tryfon et al., 2019). Ακόμη, πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρίες είναι πιθανόν να βιώσουν απόρριψη και να απομονωθούν (Hilbert, 2014· Ρούσου et al., 2016), να γίνουν θύματα εκφοβισμού, οδηγώντας σε προβλήματα συναισθηματικής ευεξίας (de Boer & Munde, 2014).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, όπως αυτές αναδείχτηκαν από τα αποτελέσματα των ερευνών που εντοπίστηκαν κατά την βιβλιογραφική έρευνα. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στους παράγοντες, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, φύλο, η ύπαρξη ατόμων με αναπηρία στο οικείο περιβάλλον, οι οποίοι σύμφωνα με τους συντάκτες των μελετών, επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων.

Οι Stoiber και συνεργάτες (1998) κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο το «My Thinking About Inclusion» και το διανέμισαν σε 415 γονείς και 128 ασκούμενους στο νηπιαγωγείο. Από την έρευνα που έκαναν βρήκαν ότι το μορφωτικό επίπεδο, το

οικογενειακό εισόδημα, η οικογενειακή κατάσταση και ο αριθμός παιδιών επηρεάζουν τις απόψεις των γονιών για τη συμπερίληψη. Πιο θετικοί είναι οι γονείς που είχαν τριτοβάθμια εκπαίδευση από αυτούς που είχαν δευτεροβάθμια, αυτοί που είχαν ένα με δύο παιδιά συγκριτικά με αυτούς που είχαν πάνω από τέσσερα και αυτοί που ήταν παντρεμένοι σε σχέση με τους ανύπαντρους γονείς. Επί πρόσθετα, από την εξαγωγή των συμπερασμάτων βρέθηκε ότι η γνώση και η εμπειρία με άτομα με αναπηρίες οδηγεί σε πιο θετικές απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη.

Στην έρευνα των Balboni και Padrabissi (2000) συμμετείχαν συνολικά 647 γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία, εκ των οποίων 260 ήταν γονείς παιδιών που είχαν συμμαθητή με αναπηρία. Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις γονέων για τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου. Από τις αναλύσεις των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο «Mental retardation and inclusion questionnaire» που κατασκεύασαν οι ερευνητές, φάνηκε ότι οι γονείς είχαν ουδέτερες απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη. Η ηλικία των γονέων δεν φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις, αντιθέτως με το φύλο και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Οι Ιταλίδες μητέρες είχαν πιο θετική άποψη από τους πατέρες, όπως και οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Ακόμη, οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν στην ίδια τάξη με παιδιά με νοητική αναπηρία ήταν πιο ενημερωμένες και ρεαλιστές και δεν θεωρούσαν ότι η ύπαρξη των εν λόγω μαθητών θα επηρεάσει την εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αντιθέτως το αντιμετωπίζουν ως μια ευκαιρία για ανθρώπινη ανάπτυξη. Ένας ακόμη παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία ήταν ο κοινωνικοοικονομική κατάσταση του γονιού. Οι γονείς με υψηλότερο κοινωνικοοικονομική κατάσταση δήλωσαν και θετικότερες απόψεις για τη συμπερίληψη.

Οι Tafa και Manolitsis (2003) εξέτασαν 290 γονείς, 208 γυναίκες και 82 άντρες, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο «Parental Attitudes Towards Kindergarten Inclusion Scale» και «My own Child in an Inclusion Classroom Scale». Γενικά οι στάσεις των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη ήταν θετικές, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να εκπαιδευτούν στο γενικό σχολείο. Παράλληλα, εκφράζουν ότι η συμπερίληψη είναι ωφέλιμη για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, παρόλο που εκφράζουν ανησυχίες για τη συμπεριφορά του δασκάλου και την απαιτούμενη προσοχή, με αποτέλεσμα την επιρροή της ακαδημαϊκής προόδου των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Επίσης, στα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα

παιδιά από τη συμπερίληψη συγκαταλέγουν, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την εξάλειψη των προκαταλήψεων, αλλά και την εκμάθηση να είναι πιο βοηθητικά και υποστηρικτικά στα παιδιά με αναπηρίες. Επί πλέον, οι γονείς που έχουν συγγενικό πρόσωπο με αναπηρία δείχνουν να είναι πιο θετικοί, και δεν ανησυχούν για την τυχόν λιγότερη προσοχή του δασκάλου ή την σχολική επίδοση του παιδιού, από τους γονείς που έχουν φίλο ή γνωστό με αναπηρία. Ακόμη, βρέθηκε διαφορά ανάμεσα στις μητέρες με υψηλότερο και με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών τους σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, με τις πρώτες να μην εκφράζουν μεγάλα ποσοστά ανησυχίας ειδικά όταν υπάρχει ένα παιδί με αισθητηριακή ή σωματική αναπηρία. Τέλος, το φύλο δεν δείχνει να επηρεάζει στις περισσότερες απόψεις τους με μόνη εξαίρεση τους πατέρες να έχουν πιο θετική άποψη από τις μητέρες μόνο στον παράγοντα 'Επιπτώσεις στα παιδιά με ΕΕΑ' και αυτό γιατί οι πατέρες δεν ανησυχούν στον ίδιο βαθμό με τις μητέρες όταν ένα παιδί με σοβαρή νοητική αναπηρία βρίσκεται στην ίδια τάξη με το παιδί του.

Οι Leyser και Kirk (2004) μελέτησαν τις απόψεις γονέων απέναντι στη συμπερίληψη. Σκοπός της έρευνας τους ήταν να εξεταστούν οι στάσεις γονέων παιδιών με διαφορετικά είδη και επίπεδα αναπηρίας και να διερευνηθεί η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων και των παιδιών για τη συμπερίληψη. Εξετάστηκαν 437 γονείς οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο «Parent Opinion about Inclusion/Mainstreaming» που κατασκεύασαν οι ερευνητές. Μέσα από την έρευνα τους βρήκαν ότι οι γονείς υποστήριζαν την έννοια της συμπερίληψης, αναγνωρίζοντας τα κοινωνικά της οφέλη. Μέσα από τη συμπερίληψη τα παιδιά μπορούν να γίνουν πιο δεκτικά στη διαφορετικότητα και να ευαισθητοποιηθούν στις ατομικές διαφορές των παιδιών με αναπηρία. Παράλληλα, εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με τη πιθανή απομόνωση, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους γονείς. Πιο θετικοί στη συμπερίληψη φάνηκαν να είναι οι γονείς μικρότερων παιδιών, των παιδιών με ήπια αναπηρία και εκείνοι που είχαν υψηλό μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο με πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Οι Kalyva και συνεργάτες (2007) μελέτησαν τις απόψεις γονέων απέναντι στη συμπερίληψη. Ρώτησαν 338 γονείς, 182 άντρες και 156 γυναίκες, ηλικίας 27 έως 58 ετών, από τους οποίους οι 101 γονείς ανέφεραν ότι υπήρχε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τάξη του παιδιού τους. Οι γονείς απάντησαν στο ερωτηματολόγιο «My thinking about inclusion scale» και συνολικά είχαν θετικές

στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, υπογραμμίζοντας το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να φοιτούν στο γενικό σχολείο. Οι πατέρες βρέθηκαν να έχουν γενικά πιο θετική άποψη για τη συμπερίληψη και να είναι πιο θετικοί σε μια φίλια με γονιό παιδιού με αναπηρία από ότι οι μητέρες. Οι πατέρες ήταν πιο αισιόδοξοι και ανοιχτοί όταν έχει να κάνει με τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία ή την αλληλεπίδραση του παιδιού του με παιδιά με αναπηρία. Ωστόσο, όταν προκύπτουν πιο πρακτικά ζητήματα δεν ήταν το ίδιο πρόθυμοι να συμμετέχουν, αντιθέτως με τις μητέρες. Οι γυναίκες γονείς εμφανίστηκαν θετικές στην προοπτική το παιδί τους να παίζει με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να προσκαλέσουν και να φιλοξενήσουν σπίτι τους ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για λίγες ώρες. Ακόμη, οι γονείς δήλωσαν θετικές απόψεις για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη αλλά και για τις πρακτικές της τάξης, καθώς δεν πιστεύουν ότι η ύπαρξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα επηρεάσει την ποιότητα εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Το μέτριο ως υψηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων φάνηκε να επηρεάζει θετικά τη συμπερίληψη στα αποτελέσματα της έρευνας των Nagumanchi και Bhargava (2011). Μελέτησαν τις απόψεις 50 γονέων μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι υπογράμμισαν το δικαίωμα κάθε παιδιού να φοιτήσει στο γενικό σχολείο, προτείνοντας όμως ξεχωριστές τάξεις για τις δυο κατηγορίες παιδιών για τα ακαδημαϊκά μαθήματα. Εξέφρασαν ανησυχίες για την επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά θα ενοχλούνταν, ενώ από την άλλη τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν και να ακολουθήσουν τα πρότυπα για ενός τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού. Σε γενικές γραμμές, οι απόψεις των γονέων ήταν θετικές απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, δηλώνοντας ότι τα πλεονεκτήματα της είναι πολλά περισσότερα από ότι τα μειονεκτήματα. Μέσω της συμπερίληψης τα παιδιά με ειδικές ανάγκες γίνονται αποδεκτά και μπορούν να μάθουν συμπεριφορές από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Οι de Boer και Munde (2014) ερεύνησαν τις στάσεις των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με νοητική και πολλαπλή αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 190 γονείς, εκ των οποίων 40 γονείς είχαν παιδί με αναπηρία και 150 γονείς παιδί χωρίς αναπηρία. Οι γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο «Attitude Survey Towards Inclusive Education» μαζί με το οποίο τους δόθηκε και μια τυχαία περιγραφή ενός παιδιού με νοητική, κινητική ή νοητική και πολλαπλή αναπηρία.



Παρατηρήθηκε ότι οι γονείς ήταν γενικά θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. Οι στάσεις των γονέων διέφεραν ανάλογα με το είδος της αναπηρίας, με τους γονείς παιδιών με συμπεριφορικό πρόβλημα να είναι πιο θετικοί. Το φύλο και η ηλικία των γονέων φάνηκε να επηρεάζουν τις στάσεις τους, καθώς βρέθηκαν οι μητέρες να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη συγκριτικά με τους πατέρες και αυτό ίσως εξηγείται καθώς οι μητέρες είναι αυτές που περνούν περισσότερο χρόνο καθημερινά με το παιδί, ενώ οι πατέρες ξοδεύουν το περισσότερο χρόνο τους στην δουλειά. Επίσης, οι γονείς μικρότερης ηλικίας, συγκεκριμένα γονείς που βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα των 25-35 χρονών, βρέθηκαν να είναι πιο θετικοί από γονείς που βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 χρονών. Όσον αφορά την εμπειρία με άτομο με αναπηρία, παρατηρήθηκε ότι γονείς που είχαν παιδί με αναπηρία έδειχναν να είναι ελάχιστα πιο θετικοί στη συμπερίληψη από τους γονείς που δεν είχαν (de Boer & Munde, 2014).

Στην έρευνα του Hilbert (2014) συμμετείχαν 148 γονείς, εκ των οποίων οι 64 γονείς είχαν παιδί χωρίς αναπηρία. Σκοπός της έρευνας ήταν να ανακαλύψει τα χαρακτηριστικά εκείνα που επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη. Οι γονείς απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 120 ερωτήσεις, που εξέταζε τα γονικά χαρακτηριστικά και τον αντίκτυπο που έχουν στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη. Επιπλέον, εξετάστηκαν και οι μεταβλητές τύπος αναπηρίας, σοβαρότητα αναπηρίας. Από την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας καταλήγει ότι, γενικά οι στάσεις των γονέων ήταν θετικές, ωστόσο πιο θετικοί φάνηκαν να είναι στη συμπερίληψη παιδιών με ήπια αναπηρία, συγκριτικά με πιο βαριές αναπηρίες. Παράλληλα, γονείς παιδιών μικρής ηλικίας, είτε με αναπηρία είτε χωρίς, ήταν πιο θετικοί στη συμπερίληψη παιδιών με ορθοπεδική αναπηρία, προβλήματα ομιλίας ή οπτική αναπηρία. Αντιθέτως, δεν δήλωσαν τόσο θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη παιδιών που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, πάσχουν από συναισθηματική/συμπεριφοριστική διαταραχή ή με γνωστική δυσλειτουργία. Οι γονείς χαρακτήρισαν επωφελή τη συμπερίληψη για τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, καθώς θεωρούν ότι η συμπερίληψη προετοιμάζει τα παιδιά για τη μελλοντική τους ζωή, αναπτύσσει την ανεξαρτησία τους και βοηθά τα παιδιά με αναπηρία να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους. Ακόμη, λιγότερους από τους μισούς γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρία θα απορριφθούν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Στην έρευνα των Neogi και συνεργατών (2015) συμμετείχαν 50 γονείς, εκ των οποίων οι 25 ήταν γονείς με παιδί χωρίς αναπηρία. Οι γονείς απάντησαν στο

ερωτηματολόγιο «Attitude toward Inclusion/Mainstreaming Scale» και σε ένα ερωτηματολόγιο που κατασκεύασαν οι ίδιοι και μετρούσε τα συναισθήματα, τις ανησυχίες και τη γνώμη τους για τη συμπερίληψη. Ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εμπειρία με τη συμπερίληψη και ο τύπος της αναπηρίας δεν επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις των γονέων, αντιθέτως, το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία έπαιξαν σημαντικό ρόλο, μιας και γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και μικρότερης ηλικίας είχαν πιο θετικές απόψεις. Επιπλέον, οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης βρέθηκαν να είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο Al Neyadi (2015) διεξήγε μια έρευνα στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα όπου συμμετείχαν 100 γονείς, 50 γονείς με παιδί με αναπηρία και 50 γονείς με παιδιά χωρίς αναπηρία, εκ των οποίων οι 22 γονείς ήταν άλλης εθνικότητας. Σκοπός της έρευνας ήταν να παρουσιαστούν ποιες είναι οι απόψεις των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη, αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων γονέων, με παιδί με και χωρίς αναπηρία και αν ο τύπος αναπηρίας ο βαθμός σοβαρότητας της αναπηρίας επηρεάζει τις απόψεις τους. Από την εξαγωγή των συμπερασμάτων, οι γονείς φάνηκε να έχουν θετικές απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη γενικά, τονίζοντας ότι η συμπερίληψη είναι μια καλή πρακτική για τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία και όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε μια τάξη γενικού σχολείου. Ακόμη θεωρούν ότι από τη συμπερίληψη τα παιδιά μπορούν να κοινωνικοποιηθούν. Από την άλλη μεριά οι γονείς με παιδί με αναπηρία δήλωσαν πιο θετικές απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη από ότι οι γονείς με παιδί χωρίς αναπηρία. Τέλος, ο τύπος της αναπηρίας έδειξε να επηρεάζει τις απόψεις τους, καθώς οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία θεωρούν ότι ένα παιδί με σωματική αναπηρία θα επηρεάσει την εκπαίδευση του παιδιού του, ενώ οι γονείς παιδιών με αναπηρία δεν υποστηρίζουν κάτι τέτοιο. Αντιθέτως, πιστεύουν ότι παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα θα επηρεάσουν την εκπαίδευση των παιδιών. Από την άλλη, και οι δύο ομάδες γονιών συμφωνούν ότι ένα παιδί με νοητική αναπηρία, αυτισμό, μαθησιακές δυσκολίες ή οπτική αναπηρία δεν θα επηρεάσει την εκπαίδευση των παιδιών. Ακόμη, οι γονείς έδειξαν να είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη παιδιών με ήπια ή αισθητηριακή αναπηρία και λιγότερο θετική στη συμπερίληψη παιδιών με βαριά νοητική αναπηρία, συναισθηματική διαταραχή και αυτισμό.

Οι Ρούσου και συνεργάτες (2016) διεξήγαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τις στάσεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης που βρίσκονται στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του

αυτισμού. Χρησιμοποίησαν δυο ερωτηματολόγια το «Co-Teacher Relationship Scale» και το «Perceptions of Co-Teaching Survey». Επιπλέον, τροποποιήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν οι Sygiropoulou και συνεργάτες. Συνολικά συμμετείχαν 151 γονείς και από τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν ότι οι γονείς είναι αρκετά θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Παρόλα αυτά, αν και είχαν θετική άποψη για τη συμπερίληψη, έδειξαν να διαφοροποιούνται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο. Γονείς που είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεταπτυχιακό και διδακτορικό, έδειχναν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Περισσότερο υπέρ της συμπερίληψης τάσσονταν και οι γονείς που ο μόνιμος τόπος κατοικίας τους ήταν η πόλη. Μάλιστα, ήταν θετικοί σε μια φιλία των παιδιών τους με συμμαθητή με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, επισημαίνοντας ότι με αυτό το τρόπο θα αυξηθεί η αυτοπεποίθηση του εν λόγω συμμαθητή, ενισχύοντας τις κοινωνικές του δεξιότητες. Ακόμη, η μελέτη έδειξε ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δεν θα επηρεαστεί από τη ύπαρξη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού στην ίδια αίθουσα. Τέλος, φανέρωσαν τη σημασία διαμόρφωσης της τάξης, τονίζοντας πως μια μικρότερη αίθουσα και ο τρόπος τοποθέτησης των θρανίων συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και στην καλύτερη απόδοση των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες.

Οι Vlachou και συνεργάτες (2016) πραγματοποίησαν έρευνα σε 40 γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με σκοπό τις απόψεις γονέων απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. Η πλειοψηφία των γονιών ήταν θετικοί στη συμπερίληψη, με τους περισσότερους από τους μισούς να αναγνωρίζουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη στα παιδιά. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς δεν ήταν αρκετά ενημερωμένοι με την έννοια της συμπερίληψης. Στα θετικά που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά από τη συμπερίληψη αναφέρουν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μέσω της συμπερίληψης αποδέχονται τη διαφορετικότητα, γίνονται πιο ενημερωμένοι και έχουν λιγότερες προκαταλήψεις για τα παιδιά με αναπηρίες, γεγονός που θα τους βοηθήσει και στη μελλοντική τους ζωή. Οφέλη αποκομίζουν και τα παιδιά με αναπηρίες από τη συμπερίληψη τους στις τάξεις του γενικού σχολείου. Ειδικότερα, εντείνεται η κοινωνικοποίηση τους, μιας και μπορούν να κάνουν φιλίες που θα συμβάλλουν στη συμπερίληψη τους και στην ευρύτερη κοινωνία. Η ακαδημαϊκή επίδοση συγκαταλέγεται στα οφέλη της συμπερίληψης για τα παιδιά με αναπηρίες. Η πλειοψηφία των γονέων δήλωσε ότι το γενικό σχολείο θα μπορούσε να ενισχύσει τις

δυνατότητες αυτών των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι απαιτήσεις της γενικής τάξης και οι επιδόσεις των συμμαθητών τους θα παρακινούσαν τους μαθητές με αναπηρία να είναι πιο ανταγωνιστικοί. Παράλληλα, τόνισαν την ανάγκη για εξειδικευμένο προσωπικό καθώς και την ανάγκη επιμόρφωσης της εκάστοτε εκπαιδευτικού. Οι γονείς εξέφρασαν και ανησυχίες που είχαν να κάνουν με τη κατάσταση που τυχόν βρεθεί το παιδί τους μπροστά σε ένα παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι Soropagu και συνεργάτες (2016) διεξήγαν έρευνα για να μελετήσουν τις στάσεις γονέων και δασκάλων για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 140 άτομα, εκ των οποίων οι 66 ήταν γονείς. Αν και οι περισσότεροι γονείς ήταν θετική στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν ρωτήθηκαν αν θα έστελναν το δικό τους παιδί σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο φάνηκαν διστακτικοί και αρνήθηκαν την ύπαρξη του παιδιού στην ίδια τάξη. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι αρχικά, οι γονείς ανησυχούν για τη διαδικασία της συμπερίληψης λόγω του γεγονότος ότι δεν παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τις θετικές πτυχές της αλλά και για τις δεξιότητες των δασκάλων.

Παράλληλα, και οι Su και συνεργάτες (2018) διεξήγαν μια έρευνα που διανεμήθηκε σε 14 ιδρύματα στη Σαγκάη και στην επαρχία Anhui στην Κίνα, συμπεριλαμβανομένων τεσσάρων νηπιαγωγείων, δύο δημοτικών σχολείων, τεσσάρων ειδικών σχολείων και τεσσάρων ιδιωτικών εκπαιδευτικών γραφείων. Οι απαντήσεις που έλαβαν ήταν 712, συμπεριλαμβανομένων 170 από γονείς παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, 337 από γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και 197 από δασκάλους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκαν ότι οι γονείς παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ήταν οι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη. Επιπλέον, κατέληξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει τις απόψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη, καθώς και οι γνώσεις πάνω στον αυτισμό οδηγούσαν σε πιο θετικές απόψεις.

## 1.5 Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία στις τάξεις των γενικών σχολείων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- 1) Ποια δημογραφικά στοιχεία των γονέων (φύλο, αριθμός παιδιών, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν τις απόψεις τους απέναντι στις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη, τα αναμενόμενα οφέλη της και τις πρακτικές συμπερίληψης στη τάξη;
- 2) Ποια δημογραφικά στοιχεία των γονέων (φύλο, αριθμός παιδιών, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία;
- 3) Διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων όταν υπάρχει στο οικογενειακό ή/και φιλικό τους περιβάλλον άτομο με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία;
- 4) Διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων όσον αφορά τη συμπερίληψη ανάμεσα στα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και στα παιδιά με νοητική αναπηρία;

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

### Μεθοδολογία της έρευνας

#### 2.1 Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει μια ποσοτική έρευνα με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου με δείγμα ευκολίας. Πρόκειται για μια δειγματοληπτική έρευνα όπως επισημαίνει ο Cresswell (2011) ή σύμφωνα με τον Robson (2007) δημοσκόπηση. Η δειγματοληψία ευκολίας είναι από τους πιο εύκολους τρόπους δειγματοληψίας, καθώς οι συμμετέχοντες επιλέγονται με τον πιο κατάλληλο τρόπο και συχνά η συμμετοχή τους είναι εθελοντική (Κυριαζή, 2012). Επιπλέον, στόχος αυτής της μεθόδου είναι η καταγραφή και η καταμέτρηση των απόψεων πληθυσμού βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (Παπαγεωργίου, 1998). Η παρούσα έρευνα αποτελείται από τη διενέργεια δημοσκόπησης των απόψεων γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης μέσω διχοτομικών ερωτήσεων, καθώς και δηλώσεων για τις οποίες οι γονείς κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια 5/θμη κλίμακα Likert.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σκοπός της ποσοτικής έρευνα είναι η ανάδειξη γενικών τάσεων, που διέπουν ένα πληθυσμό. Μέσω της εξέτασης ενός μεγάλου όγκου πληθυσμού οι τάσεις που προκύπτουν μπορούν να θεωρηθούν γενικώς ισχύουσες (Τσιώλης, 2013). Ο πληθυσμός που περιλαμβάνεται στην έρευνα δεν εξετάζεται στην ολότητά τους, αλλά μόνο σε σχέση με εκείνες τις παραμέτρους, η συσχέτιση των οποίων ερευνάται. Οι παράμετροι αυτές παίρνουν τη μορφή μεταβλητών και η συσχέτισή τους παίρνει τη μορφή υποθέσεων (Τσιώλης, 2013). Για την παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, καθώς μέσω αυτής θέτονται συγκεκριμένα ερωτήματα, τα δεδομένα μπορούν να συγκεντρωθούν και στη συνέχεια να τυποποιηθούν για να μετρηθούν, έτσι ώστε να λάβουν αριθμητική τιμή και μέσω στατιστικών αναλύσεων να ελέγχουν οι συσχετίσεις τους (Τσιώλης, 2013· Cresswell, 2011). Σημαντικό στοιχείο της ποσοτικής έρευνας είναι ότι καθιστά δυνατή την αποκάλυπτη συζήτηση των αποτελεσμάτων από τον ερευνητή (Cresswell, 2011).

Σύμφωνα με την ποσοτική προσέγγιση, κάθε έρευνα οφείλει να πληροί τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αντιπροσωπευτικότητας, της αξιοπιστίας και της

αντικειμενικότητας. Όταν μια έρευνα πληροί τα παραπάνω κριτήρια, τότε τα ευρήματα της μπορούν να γενικευτούν (Τσιώλης, 2013).

Η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας ανταποκρινόταν στο σκοπό της παρούσας έρευνας, δηλαδή να καταγράψει τις απόψεις γονέων τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία στις τάξεις των γενικών σχολείων και να προχωρήσει στη σύγκριση των απόψεων. Θεωρήθηκε, επιπλέον, ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την πρόβλεψη και σύγκριση των παραγόντων που είναι πιθανόν να επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων.

## 2.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 200 (N=200) γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Το δείγμα αποτελείται στη συντριπτική του πλειοψηφία από γυναίκες (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1: Φύλο**

|         | Συχνότητα | Ποσοστά |
|---------|-----------|---------|
| Άνδρας  | 72        | 36,0 %  |
| Γυναίκα | 128       | 64,0%   |
| Σύνολο  | 200       | 100,0%  |

Στον Πίνακα 2 εμφανίζονται οι ηλικιακές κατηγορίες των συμμετεχόντων όπως διαμορφώθηκαν μετά από επανακατηγοριοποίηση κατά την επεξεργασία δεδομένων προκειμένου να αποφύγουμε την πολυδιάσπαση του δείγματος. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων προέρχεται από τις νεότερες ηλικιακές κατηγορίες.

**Πίνακας 2: Ηλικιακή Κατηγορία**

|        | Συχνότητα | Ποσοστά |
|--------|-----------|---------|
| 25-35  | 91        | 45,5%   |
| 36-45  | 85        | 42,5%   |
| 46-55  | 20        | 10,0%   |
| 56-59  | 4         | 2,0%    |
| Σύνολο | 200       | 100,0%  |

Η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων ποικίλει, όπως παρατηρείται στον Πίνακα 3, με τη πλειοψηφία των συμμετεχόντων να δηλώνουν παντρεμένοι.

**Πίνακας 3: Οικογενειακή Κατάσταση**

|                | Συχνότητα | Ποσοστά |
|----------------|-----------|---------|
| Ελεύθερος/η    | 14        | 7,0%    |
| Παντρεμένος/η  | 174       | 87,0%   |
| Σε σχέση       | 8         | 4,0%    |
| Εν διαστάσει   | 2         | 1,0%    |
| Διαζευγμένος/η | 2         | 1,0%    |

|        |     |        |
|--------|-----|--------|
| Σύνολο | 200 | 100,0% |
|--------|-----|--------|

Στον Πίνακα 4 εμφανίζεται ο αριθμός παιδιών των συμμετεχόντων, με τους μισούς από τους συμμετέχοντες να έχουν ένα παιδί.

**Πίνακας 4:** *Αριθμός Παιδιών*

|        | Συχνότητα | Ποσοστά |
|--------|-----------|---------|
| 1      | 103       | 51,5%   |
| 2      | 87        | 43,5%   |
| 3      | 10        | 5,0%    |
| Σύνολο | 200       | 100,0%  |

Όπως παρατηρείται στο Πίνακα 5, το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων καλύπτει όλο το φάσμα των επιλογών. Ωστόσο, η πλειοψηφία είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ και μόνο μόλις δύο άτομα δήλωσαν εκπαίδευση γυμνασίου.

**Πίνακας 5:** *Μορφωτικό Επίπεδο*

|                    | Συχνότητα | Ποσοστά |
|--------------------|-----------|---------|
| Γυμνάσιο           | 2         | 1,0%    |
| Λύκειο             | 14        | 7,0%    |
| ΙΕΚ- Ανώτερη σχολή | 38        | 19,0%   |
| ΑΕΙ-ΤΕΙ            | 86        | 43,0%   |
| Μεταπτυχιακό       | 55        | 27,5%   |
| Διδακτορικό        | 5         | 2,5%    |
| Σύνολο             | 200       | 100,0%  |

Τέλος, στο Πίνακα 6 επισημαίνεται η ύπαρξη παιδιού με αυτισμό ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον των συμμετεχόντων. Παρατηρείται ότι παραπάνω από τους μισούς δήλωσαν τη μη ύπαρξη παιδιού με αυτισμό ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον.

**Πίνακας 6:** *Υπαρξη Παιδιού Με Αυτισμό ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον*

|        | Συχνότητα | Ποσοστά |
|--------|-----------|---------|
| Ναι    | 64        | 32,0%   |
| Όχι    | 136       | 68,0%   |
| Σύνολο | 200       | 100,0%  |



## 2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Στην έρευνα ο όρος εργαλείο αναφέρεται στο εργαλείο που μετρά, παρατηρεί και τεκμηριώνει ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2011). Στη παρούσα έρευνα μας ενδιέφερε η συλλογή δεδομένων, τα οποία έπειτα θα μπορούν να αναλυθούν και να συσχετιστούν μεταξύ τους, ώστε κατά την ερμηνεία τους να αποτυπωθούν οι απόψεις γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας στο γενικό σχολείο. Μιας και ζητούμενο της έρευνας είναι η αριθμητική έκφραση των απόψεων των γονέων για τη συμπερίληψη, για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιγράφεται παρακάτω.

Αρχικά συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή με τη βοήθεια του Google Forms. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες στους γονείς για το σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, την εξασφάλιση της ανωνυμίας, τον εκτιμώμενο χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και στοιχεία επικοινωνίας σε περίπτωση που χρειαστούν περαιτέρω διευκρινήσεις. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους γονείς να δηλώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, μορφωτικό επίπεδο) και αν υπάρχει στο οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον παιδί με αυτισμό ή νοητική αναπηρία.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις από τη σύντομη εκδοχή της κλίμακας My Thinking About Inclusion (MTAI) σχετικά με την συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό και νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο. Οι γονείς καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια 5/θμια κλίμακα Likert (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ουδέτερος/ Αναποφάσιτος, 4=Διαφωνώ, 5=Διαφωνώ απόλυτα).

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθεί η κλίμακα «Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη» (My Thinking About Inclusion Scale-MTAI) (Stoiber et al., 1998). Το MTAI απευθύνεται, από τους κατασκευαστές του, σε γονείς και σε ασκούμενος προσχολικής αγωγής, για παράδειγμα οι ασκούμενοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα των Stoiber και συνεργάτες (1998) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, επαγγελματίες και προσωπικό υποστήριξης (σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές), αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελείται από τρεις υποκατηγορίες απόψεων:

1. Οι βασικές αντιλήψεις των γονιών, οι οποίες αντανακλώνται καλύτερα με την πεποίθηση ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο μαζί με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και ότι η συμπερίληψη θεωρείται ως η πιο «βέλτιστη πρακτική» για την εκπαίδευση όλων των παιδιών.
2. Τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης, τα οποία συνδέονται με τις προσδοκίες που αναμένονται από τους μαθητές με αναπηρία, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές.
3. Οι πρακτικές της τάξης, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις σκέψεις για το πως η συμπερίληψη επηρεάζει τη δυναμική της τάξης και τις γενικότερες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή της κλίμακας ΜΤΑΙ που αποτελείται από 12 ερωτήσεις, 6 ερωτήσεις για τη πρώτη υποκατηγορία, 4 για τη δεύτερη και 2 για τη τρίτη, οι οποίες διατυπώνονται διπλά, καθώς τη μία φορά θα αναφέρεται στα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και την άλλη στα παιδιά με νοητική αναπηρία. Για τις ανάγκες της έρευνας θα αντικατασταθούν οι λέξεις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρησιμοποιούνται στη κλίμακα με τις λέξεις αυτισμός και νοητική αναπηρία. Η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου διαθέτει 6 ερωτήσεις που είναι αρνητικά διατυπωμένες, 2 στη πρώτη υποκατηγορία, 2 στη δεύτερη και 2 στη τρίτη.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους γονείς ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής Messenger, καθώς αναρτήθηκε και σε κλειστές ομάδες στο Facebook, όπου τα μέλη τους πληρούσαν τα χαρακτηριστικά για αυτή την έρευνα. Επίσης, πολλοί από τους συμμετέχοντες προώθησαν το ερωτηματολόγιο και σε άλλους γονείς. Τα τελικά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ήταν 200, ένας ικανοποιητικός αριθμός.

Πριν τη διανομή του ερωτηματολογίου στους γονείς πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε μικρό μέγεθος του δείγματος 10 ατόμων, προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανόηση των ερωτημάτων ή άλλου είδους προβλήματα. Αφού δεν διαπιστώθηκε κάποιο πρόβλημα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους γονείς. Η έρευνα διήρκεσε τρεις μήνες, ξεκίνησε τον Οκτώβριο 2021 και ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο 2021.

## 2.4 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου PSPP. Η περιγραφή των δεδομένων των δημογραφικών στοιχείων έγινε με πλήθη και ποσοστά, ενώ των ερωτημάτων με μέσο όρο, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή. Σε όλους τους ελέγχους το επίπεδο σημαντικότητας ήταν 0.05 (5%). Οι έλεγχοι που διενεργήθηκαν των βασικών αντιλήψεων των γονέων για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό και νοητική αναπηρία, των απόψεων των γονέων για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό και νοητική αναπηρία και απόψεων των γονέων για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη, με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, μορφωτικό επίπεδο και ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, έγιναν χρησιμοποιώντας τον έλεγχο t-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα και Oneway ANOVA για περισσότερα ανεξάρτητα δείγματα. Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν για την ύπαρξη διαφοροποίησης των απόψεων των γονέων όσον αφορά τις βασικές αντιλήψεις, τα αναμενόμενα οφέλη και της πρακτικές της τάξης, για τη συμπερίληψη παιδιών μεταξύ της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας έγιναν χρησιμοποιώντας τον έλεγχο t-paired tests για εξαρτημένα δείγματα. Επίσης, οι έλεγχοι για την ύπαρξη επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων σε σχέση με τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, όπως και σε σχέση με τη νοητική αναπηρία, έγιναν χρησιμοποιώντας τον έλεγχο t-paired tests.

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

#### Αποτελέσματα της έρευνας

##### 3.1 Αξιοπιστία Υποκλιμάκων

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας «My Thinking About Inclusion Scale» ελέγχθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη συνάφειας Cronbach's alpha. Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στον Πίνακα 7. Η αξιοπιστία της πρώτης υποκλίμακας, των βασικών αντιλήψεων, είναι 0.54, το οποίο κρίνεται οριακά ικανοποιητικό, ο δείκτης αξιοπιστίας της δεύτερης κλίμακας, για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης, είναι 0.74, ο οποίος είναι ικανοποιητικός και ο δείκτης αξιοπιστίας της τρίτης υποκλίμακας, των πρακτικών της τάξης, είναι 0.92, πολύ ικανοποιητικός. Η αξιοπιστία και των 23 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι 0.77. Ο έλεγχος αυτός, ο οποίος έγινε με χρήση της στατιστικής εφαρμογής PSPP, δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο.

**Πίνακας 7:** Εσωτερική Αξιοπιστία Των Υποκλιμάκων Της Κλίμακας *My Thinking About Inclusion Scale*

| Κλίμακα                            | Cronbach's alpha |
|------------------------------------|------------------|
| Βασικές αντιλήψεις                 | 0.54             |
| Αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης | 0.74             |
| Πρακτικές της τάξης                | 0.92             |

##### 3.2 Περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων στο ερωτηματολόγιο όσον αφορά τον αυτισμό

Για την καλύτερη εξαγωγή αποτελεσμάτων το ερωτηματολόγιο της έρευνας θα αντιμετωπιστεί ως δύο ερωτηματολόγιο, ένα που αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό (με τις ερωτήσεις που αφορούν τον αυτισμό) και ένα που αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία (με τις ερωτήσεις που αφορούν τη νοητική αναπηρία). Επομένως, στους παρακάτω πίνακες θα παρουσιαστούν τα περιγραφικά των δεδομένων των απαντήσεων των γονέων, σε φθίνουσα σειρά, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ανά αναπηρία και ανά υποκλίμακα.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων όσο αφορά τη πρώτη υποκλίμακα, τις βασικές αντιλήψεις, και τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό.

**Πίνακας 8:** Περιγραφικά Δεδομένων Απαντήσεων Πρώτης Υποκλίμακας Όσον Αφορά Τον Αυτισμό

|   | Μέσος<br>όρος | Τυπική<br>Απόκλιση | Ελάχιστη<br>Τιμή | Μέγιστη<br>Τιμή |
|---|---------------|--------------------|------------------|-----------------|
| Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν το παιδί τους να φοιτά σε ένα μη συμπεριληπτικό περιβάλλον σχολικής τάξης.               | 3,51          | 1,06               | 1,00             | 5,00            |
| Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μία σχολική αίθουσα που περιέχει μια μικτή ομάδα παιδιών με και χωρίς αυτισμό.           | 3,44          | 1,11               | 1,00             | 5,00            |
| Η συμπερίληψη δεν είναι μία επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των περισσότερων τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.                   | 2,50          | 0,98               | 1,00             | 5,00            |
| Οι μαθητές με αυτισμό έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.                     | 1,95          | 0,63               | 1,00             | 4,00            |
| Η συμπερίληψη μπορεί να είναι επωφελής για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό.  | 1,93          | 0,57               | 1,00             | 4,00            |
| Στα παιδιά με αυτισμό πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για να συμμετέχουν και να λειτουργούν μέσα σε μία ενοποιημένη σχολική τάξη. | 1,85          | 0,53               | 1,00             | 4,00            |

Στον Πίνακα 8 παρατηρείται ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος είναι 3.51 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν το παιδί τους να φοιτά σε ένα μη συμπεριληπτικό περιβάλλον» και ο μικρότερος μέσος όρος είναι 1.85 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Στα παιδιά με αυτισμό πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για να συμμετέχουν και να λειτουργούν μέσα σε μία ενοποιημένη σχολική τάξη».

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων όσο αφορά τη δεύτερη υποκλίμακα, τα αναμενόμενα οφέλη, και τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό.

**Πίνακας 9:** Περιγραφικά Δεδομένων Απαντήσεων Δεύτερης Υποκλίμακας Όσον Αφορά Τον Αυτισμό

|   | Μέσος<br>όρος | Τυπική<br>Απόκλιση | Ελάχιστη<br>Τιμή | Μέγιστη<br>Τιμή |
|---|---------------|--------------------|------------------|-----------------|
| Τα παιδιά με αυτισμό είναι πιθανό να απομονωθούν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα | 3,77          | 0,44               | 2,00             | 5,00            |

|   |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|
| παιδιά στις τάξεις συμπερίληψης.  |      |      |      |      |
| Τα παιδιά με αυτισμό πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία ειδική, ξεχωριστή τάξη απ' ότι σε μία τάξη συμπερίληψης. | 2,99 | 1,19 | 1,00 | 5,00 |
| Η συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό.   | 1,93 | 0,63 | 1,00 | 5,00 |
| Η παρουσία των παιδιών με αυτισμό προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.                    | 1,77 | 0,53 | 1,00 | 3,00 |

Στο Πίνακα 9 παρατηρείται ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος είναι 3.77 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Τα παιδιά με αυτισμό είναι πιθανό να απομονωθούν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις συμπερίληψης» και ο μικρότερος μέσος όρος είναι 1.77 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Η παρουσία των παιδιών με αυτισμό προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών».

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων όσο αφορά τη τρίτη υποκλίμακα, τις πρακτικές της τάξης, και τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό.

**Πίνακας 10:** Περιγραφικά Δεδομένων Απαντήσεων Τρίτης Υποκλίμακας Όσον Αφορά Τον Αυτισμό

|  | Μέσος<br>όρος | Τυπική<br>Απόκλιση | Ελάχιστη<br>Τιμή | Μέγιστη<br>Τιμή |
|--|---------------|--------------------|------------------|-----------------|
| Η συμπεριφορά των μαθητών με αυτισμό απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. | 4,03          | 0,71               | 1,00             | 5,00            |
| Τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων.   | 3,73          | 0,86               | 1,00             | 5,00            |

Στο Πίνακα 10 παρατηρείται ότι ο μεγαλύτερος όρος είναι 4.03 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Η συμπεριφορά των μαθητών με αυτισμό απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών», ενώ ο μικρότερος μέσος όρος είναι 3.73 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων».

### 3.3 Περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων στο ερωτηματολόγιο όσον αφορά την νοητική αναπηρία

Στους παρακάτω πίνακες θα παρουσιαστούν τα περιγραφικά των δεδομένων των απαντήσεων των γονέων, σε φθίνουσα σειρά, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και αφορούν τη νοητική αναπηρία ανά υποκλίμακα.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων όσο αφορά τη πρώτη υποκλίμακα, τις βασικές αντιλήψεις, και τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία.

**Πίνακας 11:** Περιγραφικά Δεδομένων Απαντήσεων Πρώτης Υποκλίμακας Όσον Αφορά Τη Νοητική Αναπηρία

|  | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη Τιμή | Μέγιστη Τιμή |
|--|------------|-----------------|---------------|--------------|
| Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μία σχολική αίθουσα που περιέχει μια μικτή ομάδα παιδιών με και χωρίς νοητική αναπηρία.           | 3,94       | 0,84            | 1,00          | 5,00         |
| Οι γονείς των παιδιών με νοητική αναπηρία προτιμούν το παιδί τους να φοιτά σε ένα μη συμπεριληπτικό περιβάλλον σχολικής τάξης.               | 3,59       | 1,00            | 1,00          | 5,00         |
| Η συμπερίληψη δεν είναι μία επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των περισσότερων τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών                             | 2,50       | 0,98            | 1,00          | 5,00         |
| Οι μαθητές με νοητική αναπηρία έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.                     | 2,08       | 0,76            | 1,00          | 5,00         |
| Η συμπερίληψη μπορεί να είναι επωφελής για τους γονείς των παιδιών με νοητική αναπηρία.  | 1,99       | 0,61            | 1,00          | 4,00         |
| Στα παιδιά με νοητική αναπηρία πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για να συμμετέχουν και να λειτουργούν μέσα σε μία ενοποιημένη σχολική τάξη. | 1,93       | 0,62            | 1,00          | 4,00         |

Στον Πίνακα 11 παρατηρείται ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος είναι 3.94 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μία σχολική αίθουσα που περιέχει μια μικτή ομάδα παιδιών με και χωρίς νοητική αναπηρία», ενώ ο μικρότερος μέσος όρος είναι 1.93 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Στα παιδιά με νοητική αναπηρία πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για να συμμετέχουν και να λειτουργούν μέσα σε μία ενοποιημένη σχολική τάξη».

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων όσο αφορά τη δεύτερη υποκλίμακα, τα αναμενόμενα οφέλη, και τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία.

**Πίνακας 12:** Περιγραφικά Δεδομένων Απαντήσεων Δεύτερης Υποκλίμακας Όσον Αφορά Τη Νοητική Αναπηρία

|   | Μέσος<br>όρος | Τυπική<br>Απόκλιση | Ελάχιστη<br>Τιμή | Μέγιστη<br>Τιμή |
|---|---------------|--------------------|------------------|-----------------|
| Τα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι πιθανό να απομονωθούν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις συμπερίληψης.                                 | 3,71          | 0,84               | 2,00             | 5,00            |
| Τα παιδιά με νοητική αναπηρία πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία ειδική, ξεχωριστή τάξη απ' ό τι σε μία τάξη συμπερίληψης. | 2,99          | 1,19               | 1,00             | 5,00            |
| Η συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με νοητική αναπηρία.  | 1,96          | 0,64               | 1,00             | 4,00            |
| Η παρουσία των παιδιών με νοητική αναπηρία προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.                     | 1,80          | 0,60               | 1,00             | 4,00            |

Στον Πίνακα 12 παρατηρείται ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος είναι 3.71 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Τα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι πιθανό να απομονωθούν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις συμπερίληψης» και ο μικρότερος μέσος όρος είναι 1.80 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Η παρουσία των παιδιών με νοητική αναπηρία προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών».

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των γονέων όσο αφορά τη τρίτη υποκλίμακα, τις πρακτικές της τάξης, και τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία.

**Πίνακας 13:** Περιγραφικά Δεδομένων Απαντήσεων Τρίτης Υποκλίμακας Όσον Αφορά Τη Νοητική Αναπηρία

|   | Μέσος<br>όρος | Τυπική<br>Απόκλιση | Ελάχιστη<br>Τιμή | Μέγιστη<br>Τιμή |
|---|---------------|--------------------|------------------|-----------------|
| Η συμπεριφορά των μαθητών με νοητική αναπηρία απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. | 4,09          | 0,66               | 1,00             | 5,00            |
| Τα παιδιά με νοητική αναπηρία μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων.   | 3,77          | 0,86               | 1,00             | 5,00            |

Παρατηρείται στον Πίνακα 13 ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος είναι 4.09 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Η συμπεριφορά των μαθητών με νοητική αναπηρία απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά



αναπτυσσόμενων παιδιών», ενώ ο μικρότερος μέσος όρος είναι 3.77 και αντιστοιχεί στο ερώτημα «Τα παιδιά με νοητική αναπηρία μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων».

### 3.4 Περιγραφική Στατιστική Υποκλιμάκων

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν κατά μέσο όρο στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις βασικές αντιλήψεις των γονιών παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό και νοητική αναπηρία 2.61 με τυπική απόκλιση 0.34. Η μικρότερη τιμή που καταγράφηκε είναι 1.73 και η μεγαλύτερη 3.64.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν κατά μέσο όρο στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των γονιών παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό και νοητική αναπηρία 3.90 με τυπική απόκλιση 0.70. Η μικρότερη τιμή που καταγράφηκε είναι 1.00 και η μεγαλύτερη 5.00.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν κατά μέσο όρο στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των συμμετεχόντων για τις πρακτικές συμπερίληψης μαθητών με αυτισμό και νοητική αναπηρία στη γενική τάξη 2.62 με τυπική απόκλιση 0.50. Η μικρότερη τιμή που καταγράφηκε είναι 1.50 και η μεγαλύτερη 4.00. Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή των τριών υποκλιμάκων όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω.

**Πίνακας 14:** Μέσες Τιμές Και Τυπικές Αποκλίσεις Των Τριών Υποκλιμάκων

|                     | N   | Μέσος όρος | ΤΑ   | Ελάχιστο | Μέγιστο |
|---------------------|-----|------------|------|----------|---------|
| Οφέλη               | 200 | 3,90       | 0,70 | 1,00     | 5,00    |
| Πρακτικές της τάξης | 200 | 2,62       | 0,50 | 1,50     | 4,00    |
| Βασικές αντιλήψεις  | 200 | 2,61       | 0,34 | 1,73     | 3,64    |

Ωστόσο υπολογίστηκε ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη και ελάχιστη τιμή ανά αναπηρία και ανά υποκλίμακα (Πίνακας 15)

**Πίνακας 15: Περιγραφικά Στατιστικά Ανά Αναπηρία Και Ανά Υποκλίμακα**

|   | N   | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστο | Μέγιστο |
|---|-----|------------|-----------------|----------|---------|
| Βασικές αντιλήψεις για τον αυτισμό          | 200 | 2,53       | 0,36            | 1,33     | 3,67    |
| Βασικές αντιλήψεις για τη νοητική αναπηρία  | 200 | 2,67       | 0,36            | 1,67     | 4,00    |
| Αναμενόμενα οφέλη για τον αυτισμό           | 200 | 2,62       | 0,49            | 1,50     | 4,00    |
| Αναμενόμενα οφέλη για τη νοητική αναπηρία   | 200 | 2,61       | 0,55            | 1,25     | 4,00    |
| Πρακτικές της τάξης για τον αυτισμό         | 200 | 3,88       | 0,72            | 1,00     | 5,00    |
| Πρακτικές της τάξης για τη νοητική αναπηρία | 200 | 3,92       | 0,70            | 1,00     | 5,00    |

### 3.5 Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία

#### Φύλο

Κατά την προσπάθεια ελέγχου της επίδρασης του φύλου σε σχέση με τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο δείγμα συνολικά,  $t(197.59)=1.63$   $p=0.106>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 1). Σε σχέση με τον αυτισμό, ύστερα από έλεγχο, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού  $t(190.50)=1.77$   $p=0.073>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 2). Ομοίως, και σε σχέση με τη νοητική αναπηρία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(193.71)=0.54$   $p=0.592>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 3).

#### Αριθμός παιδιών

Πραγματοποιήθηκε επανακατηγοριοποίηση ύστερα από σύγκριση των συχνοτήτων και δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, 1 παιδί και 2 και 3 παιδιά μαζί, οι οποίες και θα είναι αυτές που θα εξετάζονται σε όλες τις επόμενες αναλύσεις.

Από την προσπάθεια που έγινε για τον έλεγχο της επίδρασης του αριθμού των παιδιών σε σχέση με τις βασικές αντιλήψεις, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, συνολικά στο δείγμα, στον αριθμό παιδιών όσο αφορά τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία,  $t(198.00)= -$

0.71  $p=0.478 < 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 4). Σε σχέση με τον αυτισμό, ύστερα από έλεγχο, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των παιδιών και στη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού  $t(173.37) = -0.26$   $p=0.796 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 5). Ομοίως, και σε σχέση με τη νοητική αναπηρία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(176.73) = -0.85$   $p=0.395 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 6).

#### Ηλικία

Πραγματοποιήθηκε επανακατηγοριοποίηση ύστερα από σύγκριση των συχνοτήτων και δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, ηλικίας 25-35 και 36-59, οι οποίες και θα είναι αυτές που θα αναλύονται σε όλες τις επόμενες αναλύσεις.

Κατά την προσπάθεια να ελέγξω την επίδραση της ηλικίας σε σχέση με τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο δείγμα συνολικά,  $t(198.00) = -1.19$   $p=0.234 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 7). Σε σχέση με τον αυτισμό, ύστερα από έλεγχο, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού  $t(198.00) = -1.37$   $p=0.172 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 8). Ομοίως, και σε σχέση με τη νοητική αναπηρία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(198.00) = -1.58$   $p=0.116 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 9).

#### Μορφωτικό επίπεδο

Έπειτα από σύγκριση των συχνοτήτων έγινε μια κατηγοριοποίηση και οι γονείς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού θα αποτελέσουν μια ομάδα και οι γονείς που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ θα αποτελέσουν τη δεύτερη ομάδα. Επιλέχθηκαν μόνο αυτές οι κατηγορίες από το μορφωτικό επίπεδο καθώς οι υπόλοιπες δεν έρχονταν στατιστικής ανάλυσης. Σε όλες τις στατιστικές αναλύσεις θα εξετάζονται αυτές οι ομάδες.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου σε σχέση με τις βασικές αντιλήψεις, από τον οποίο προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ και αυτούς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού, όσο αφορά τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία,  $t(144.00) = 2.78$   $p=0.006 < 0.05$  (Πίνακας 16).

**Πίνακας 16:** Στατιστικά Τις Κατηγορίες ΑΕΙ-ΤΕΙ Και Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό Του Μορφωτικού Επίπεδου Όσον Αφορά Τις Βασικές Αντιλήψεις

|                    | Ομάδα                        | N  | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|--------------------|------------------------------|----|------------|---------------|
| Βασικές Αντιλήψεις | ΑΕΙ-ΤΕΙ                      | 86 | 2,65       | 0,33          |
|                    | Μεταπτυχιακό/<br>Διδακτορικό | 60 | 2,49       | 0,34          |

Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά και ανάμεσα στη διαταραχή του αυτισμού και στο μορφωτικό επίπεδο,  $t(144.00) = 3.53$   $p=0.001 < 0.05$  (Πίνακας 17), αλλά και ανάμεσα στην νοητική αναπηρία και στο μορφωτικό επίπεδο  $t(144.00) = 2.99$   $p=0.003 < 0.05$  (Πίνακας 18).

**Πίνακας 17:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Το Μορφωτικό Επίπεδο Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|                                    | Ομάδα                        | N  | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|------------------------------------|------------------------------|----|------------|-----------------|
| Βασικές αντιλήψεις για τον αυτισμό | ΑΕΙ-ΤΕΙ                      | 86 | 2,58       | 0,34            |
|                                    | Μεταπτυχιακό/<br>Διδακτορικό | 60 | 2,37       | 0,38            |

**Πίνακας 18:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Το Μορφωτικό Επίπεδο Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|  | Ομάδα                        | N  | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--|------------------------------|----|------------|-----------------|
| Βασικές αντιλήψεις για τη νοητική αναπηρία | ΑΕΙ-ΤΕΙ                      | 86 | 2,71       | 0,35            |
|  | Μεταπτυχιακό/<br>Διδακτορικό | 60 | 2,54       | 0,35            |

### 3.6 Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία

#### Φύλο

Πραγματοποιήθηκε προσπάθεια ελέγχου της επίδρασης του φύλου σε σχέση με τα αναμενόμενα οφέλη για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία, από τον οποίο προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(182.47)=1.43$   $p=0.154>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 10). Ομοίως, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και ανάμεσα στη διαταραχή του αυτισμού και το φύλο,  $t(183.73)=1.50$   $p=0.135>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 11), αλλά και ανάμεσα στην νοητική αναπηρία και το φύλο όσον αφορά τα αναμενόμενα οφέλη  $t(187.54)=1.28$   $p=0.203>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 12).

#### Ηλικία

Κατά την προσπάθεια ελέγχου της επίδρασης της ηλικίας σε σχέση με τα αναμενόμενα οφέλη προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στο συνολικό δείγμα, στην ηλικία όσο αφορά τα αναμενόμενα οφέλη για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία,  $t(197.85)= -1.58$   $p=0.115>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 13). Σε σχέση με τη διαταραχή του αυτισμού παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και τον αυτισμό  $t(198.00)= -1.63$   $p=0.104$  (Παράρτημα Πίνακας 14). Και σε σχέση με την νοητική αναπηρία παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και την νοητική αναπηρία  $t(198.00)= -1.39$   $p=0.165>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 15).

#### Αριθμός παιδιών

Πραγματοποιήθηκε προσπάθεια ελέγχου της επίδρασης του αριθμού παιδιών σε σχέση με τα αναμενόμενα οφέλη, από τον οποίο προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στο δείγμα συνολικά, στον αριθμό παιδιών όσο αφορά τα αναμενόμενα οφέλη για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία,  $t(185.00)= -1.44$   $p=0.151>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 16). Ομοίως, σε σύγκριση με τον αυτισμό παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό παιδιών και τον αυτισμό  $t(198.89)= -1.93$   $p= 0.056>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας

17). Επίσης, και σε σύγκριση με την νοητική αναπηρία παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(186.18) = -0.89$   $p = 0.374 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 18).

#### Μορφωτικό επίπεδο

Πραγματοποιήθηκε προσπάθεια ελέγχου της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου σε σχέση με τα αναμενόμενα οφέλη, από τον οποίο προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο μορφωτικό επίπεδο, στο δείγμα συνολικά, όσο αφορά τα αναμενόμενα οφέλη για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία,  $t(144.00) = 1.05$   $p = 0.297 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 19). Ομοίως, σε σύγκριση με τον αυτισμό παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και τον αυτισμό  $t(144.00) = 0.94$   $p = 0.351 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 20). Επίσης, και σε σύγκριση με την νοητική αναπηρία παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(144.00) = 1.05$   $p = 0.296 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 21).

### 3.7 Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τις πρακτικές στη τάξη για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία

#### Φύλο

Κατά την προσπάθεια να ελέγξω την επίδραση του φύλου σε σχέση με τις πρακτικές της τάξης για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(189.00) = 5.80$   $p = 0.00 < 0.05$  (Πίνακας 19).

**Πίνακας 19:** Στατιστικά Ομάδας Του Φύλου Για Τις Πρακτικές Τάξης

|                    | Ομάδα   | N   | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|--------------------|---------|-----|------------|---------------|
| Πρακτικές<br>Τάξης | Άνδρας  | 72  | 4,23       | 0,50          |
|                    | Γυναίκα | 128 | 3,72       | 0,73          |

Ωστόσο, και σε σύγκριση με τη διαταραχή του αυτισμού παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αυτισμό και στο φύλο όσον αφορά τις πρακτικές της τάξης,  $t(191.85)=5.75$   $p=0.000<0.05$  (Πίνακας 20). Παράλληλα, και σε σύγκριση με την νοητική αναπηρία παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(191.85)=5.75$   $p=0.000<0.05$  (Πίνακας 21).

**Πίνακας 20:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Το Φύλο Για Τις Πρακτικές Τάξης

|                                     | Ομάδα   | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|-------------------------------------|---------|-----|------------|-----------------|
| Πρακτικές της τάξης για τον αυτισμό | Ανδρας  | 72  | 4,21       | 0,51            |
|                                     | Γυναίκα | 128 | 3,69       | 0,76            |

**Πίνακας 21:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Το Φύλο Για Τις Πρακτικές Τάξης

|   |         | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|---|---------|-----|------------|-----------------|
| Πρακτικές της τάξης για τη νοητική αναπηρία | Ανδρας  | 72  | 4,24       | 0,52            |
|   | γυναίκα | 128 | 3,75       | 0,72            |

#### Ηλικία

Κατά τον έλεγχο επίδρασης της ηλικίας σε σχέση με τις πρακτικές της τάξης προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ηλικία όσο αφορά τις πρακτικές της τάξης για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία,  $t(195.67)=2.02$   $p=0.042<0.05$  (Πίνακας 22).

**Πίνακας 22:** Στατιστικά Της Ηλικίας Όσο Αφορά Τις Πρακτικές Τάξης

|                 | Ηλικία | N   | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|-----------------|--------|-----|------------|---------------|
| Πρακτικές Τάξης | 25-35  | 91  | 4,01       | 0,58          |
|                 | 36-59  | 109 | 3,81       | 0,78          |

Ωστόσο, σε σύγκριση με τη διαταραχή του αυτισμού παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αυτισμό και την ηλικία όσον αφορά τις πρακτικές της τάξης,  $t(196.69)=1.75$   $p=0.082>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 22). Αντίθετα, σε σύγκριση με την νοητική αναπηρία παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(192.53)=2.28$   $p=0.023<0.05$  (Πίνακας 23).

**Πίνακας 23:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Την Ηλικία Για Τις Πρακτικές Τάξης

|   | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|---|-----|------------|-----------------|
| Πρακτικές της 25-35 τάξης για τη νοητική αναπηρία | 91  | 4,04       | 0,58            |
| 36-59   | 109 | 3,83       | 0,77            |

#### Αριθμός παιδιών

Πραγματοποιήθηκε προσπάθεια για τον έλεγχο επίδρασης του αριθμού των παιδιών σε σχέση με τις πρακτικές της τάξης από τον οποίο προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό παιδιών όσο αφορά τις πρακτικές της τάξης για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία,  $t(198.00) = -0.52$   $p=0.603 > 0.05$ , στο δείγμα συνολικά (Παράρτημα Πίνακας 23). Ομοίως, και σε σύγκριση με τη διαταραχή του αυτισμού παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αυτισμό και στον αριθμό των παιδιών όσον αφορά τις πρακτικές της τάξης,  $t(198.00) = -0.66$   $p=0.509 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 24). Παράλληλα, και σε σύγκριση με την νοητική αναπηρία παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(198.00) = -0.36$   $p=0.720 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 25).

#### Μορφωτικό επίπεδο

Κατά τον έλεγχο επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου σε σχέση με τις πρακτικές της τάξης προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο μορφωτικό επίπεδο όσο αφορά τις πρακτικές της τάξης για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία,  $t(144.00) = -0.78$   $p=0.439 > 0.05$ , στο δείγμα συνολικά (Παράρτημα Πίνακας 26). Ωστόσο, και σε σύγκριση με τη διαταραχή του αυτισμού παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αυτισμό και το μορφωτικό επίπεδο όσον αφορά τις πρακτικές της τάξης,  $t(144.00) = -0.72$   $p=0.470 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 27). Παράλληλα, και σε σύγκριση με την νοητική αναπηρία



παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(144.00) = -0.82$   $p = 0.416 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 28).

### **3.8 Ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον των γονιών**

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος της επίδρασης της ύπαρξης ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σε σχέση με τις βασικές αντιλήψεις, από τον οποίο προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο δείγμα συνολικά,  $t(198.00) = 0.23$   $p = 0.816 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 29). Ομοίως, στον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για την ύπαρξη επίδρασης της ύπαρξης ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σε σχέση με τις βασικές αντιλήψεις για τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(198.00) = 0.33$   $p = 0.739 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 30), όπως επίσης, και σε σύγκριση με την νοητική αναπηρία και την ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(198.00) = 0.12$   $p = 0.904 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 31).

Επί προσθέτως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της επίδρασης της ύπαρξης ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σε σχέση με τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης, από τον οποίο προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο δείγμα συνολικά,  $t(198.00) = 0.61$   $p = 0.542 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 32). Ομοίως, στον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για την ύπαρξη επίδρασης της ύπαρξης ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σε σχέση με τα αναμενόμενα οφέλη που αφορούν τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(198.00) = 0.71$   $p = 0.481 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 33), όπως επίσης, και σε σύγκριση με την νοητική αναπηρία και την ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(139.00) = 0.50$   $p = 0.619 > 0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 34).

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της επίδρασης της ύπαρξης ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σε σχέση με τις πρακτικές της τάξης, από τον οποίο προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο δείγμα συνολικά,  $t(198.00)=0.50$   $p=0.616>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 35). Ομοίως, και στον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για την ύπαρξη επίδρασης της ύπαρξης ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σε σχέση με τις πρακτικές της τάξης που αφορούν τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(198.00)=0.49$   $p=0.624>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 36), όπως επίσης, και σε σύγκριση με την νοητική αναπηρία και την ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(198.00)=0.50$   $p=0.619>0.05$  (Παράρτημα Πίνακας 37).

### 3.9 Διαφοροποιήσεις μεταξύ της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη διαφοροποίησης των απόψεων των γονέων όσον αφορά τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη παιδιών μεταξύ της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας, από τον οποίο προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(199)= -8.00$   $p=0.000<0.05$  (Πίνακας 24).

**Πίνακας 24:** Στατιστικά Διαφοροποίησης Μεταξύ Της Διαταραχής Του Φάσματος Του Αυτισμού Και Της Νοητικής Αναπηρίας Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|                    | Ομάδα                  | N   | Μέσος όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|--------------------|------------------------|-----|------------|---------------|
| Βασικές αντιλήψεις | Διαταραχή του αυτισμού | 200 | 2,53       | 0,36          |
|                    | Νοητική αναπηρία       | 200 | 2,67       | 0,36          |

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη διαφοροποίησης των απόψεων των γονέων όσον αφορά τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη παιδιών μεταξύ της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας, από τον οποίο

προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(199) = 0.12$   $p = 0.908 > 0.05$  (Πίνακας 25).

**Πίνακας 25:** Στατιστικά Διαφοροποίησης Μεταξύ Της Διαταραχής Του Φάσματος Του Αυτισμού Και Της Νοητικής Αναπηρίας Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη

|                   | Ομάδα                  | N   | Μέσος όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|-------------------|------------------------|-----|------------|---------------|
| Αναμενόμενα Οφέλη | Διαταραχή του αυτισμού | 200 | 2,62       | 0,49          |
|                   | Νοητική αναπηρία       | 200 | 2,61       | 0,55          |

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη διαφοροποίησης των απόψεων των γονέων όσον αφορά τις πρακτικές της τάξης για τη συμπερίληψη παιδιών μεταξύ της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας, από τον οποίο προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t(199) = -2.65$   $p = 0.009 < 0.05$  (Πίνακας 26).

**Πίνακας 26:** Στατιστικά Διαφοροποίησης Μεταξύ Της Διαταραχής Του Φάσματος Του Αυτισμού Και Της Νοητικής Αναπηρίας Για Τις Πρακτικές Τάξεις

|                 | Ομάδα                  | N   | Μέσος όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|-----------------|------------------------|-----|------------|---------------|
| Πρακτικές Τάξης | Διαταραχή του αυτισμού | 200 | 3,88       | 0,72          |
|                 | Νοητική αναπηρία       | 200 | 3,92       | 0,70          |

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

### Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις

#### 4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών που φοιτούν σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή της νοητικής αναπηρίας. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ‘Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη’ (My Thinking About Inclusion Scale), (Stoiber et al., 1998), το οποίο διαθέτει τρεις υποκλίμακες, τις βασικές αντιλήψεις, τις απόψεις των γονέων για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης και τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη. Ειδικότερα εξετάστηκαν εάν τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο και η ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, επηρεάζουν τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία. Κατά τη μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι γονείς κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια 5/θμη κλίμακα Likert, με προτάσεις που ανίχνευαν τις γενικές απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητικής αναπηρίας στο γενικό σχολείο.

Σχετικά με την πρώτη υποκλίμακα των βασικών αντιλήψεων των γονέων για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς έχουν γενικά ουδέτερες στάσεις για τη συμπερίληψη, έχοντας ελαφρώς πιο θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό. Ουδέτερες απόψεις για τη συμπερίληψη διαπιστώθηκαν και στην έρευνα των Balboni και Padrabissi (2000), οι οποίοι μοίρασαν ερωτηματολόγια σε 647 γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία. Ομοίως, θετικοί στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού είναι και οι γονείς από την έρευνα των Ρούσου και συνεργατών (2016). Ωστόσο, από τη παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι γονείς αναγνωρίζουν το δικαίωμα των παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και με νοητική αναπηρία να φοιτούν στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, τονίζοντας παράλληλα ότι πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για συμμετοχή μέσα στη τάξη του

γενικού σχολείου. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν και άλλες έρευνες, όπως αυτή των Narumanchi και Bhargava (2011), των Tafa και Manolitsis (2003) και του Al Neyadi (2015), των οποίων οι γονείς υπογραμμίζουν το δικαίωμα κάθε παιδιού να φοιτήσει στο γενικό σχολείο. Τέλος, οι γονείς της παρούσας έρευνας εξέφρασαν την άποψη ότι δεν είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μια σχολική αίθουσα που περιέχει μια μικτή ομάδα παιδιών με και χωρίς διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία, εκφράζοντας πιο θετική άποψη όταν αναφερόταν στη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία. Ένα ακόμη αποτέλεσμα που αναδύεται από τη παρούσα έρευνα είναι ότι οι γονείς προτιμούν το παιδί τους να φοιτήσει σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, με πιο θετικές δηλώσεις όταν αναφέρεται στην νοητική αναπηρία. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα καταλήγει και ο Al Neyadi (2015) όπου οι γονείς είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη παιδιού με ήπια ή αισθητηριακή αναπηρία.

Όσον αφορά τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις απόψεις τους για τις βασικές αντιλήψεις στο σύνολο, μέσα από την έρευνα φάνηκε πως μόνο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ο τύπος της αναπηρίας τις επηρεάζουν.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι βασικές αντιλήψεις των γονέων που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού ήταν πιο θετικοί από τους γονείς που έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Μια πιθανή εξήγηση σε αυτό αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς που έχουν ένα μεταπτυχιακό ή ένα διδακτορικό, διαθέτουν παραπάνω γνώσεις πάνω στις αναπηρίες, κάνοντας τους να έχουν θετική άποψη για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητικής αναπηρίας. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες όπως για παράδειγμα η έρευνα των Neogi και συνεργάτες (2015), των Su και συνεργάτες (2018), των Tafa και Manolitsis (2003), του Stoiber και συνεργάτες (1998), των Leyser και Kirk (2004), των Balboni και Padrabissi (2000) και των Ρούσου και συνεργάτες (2016), των οποίων όλα τα αποτελέσματα συμφωνούν ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο και όσες περισσότερες γνώσεις έχει κάποιος, τόσο πιο θετικές είναι οι απόψεις για τη συμπερίληψη. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι η αναπηρία επηρέασε τις απόψεις των γονέων όσον αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία, εκφράζοντας πιο θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού.

Όσον αφορά την αναπηρία διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των γονέων ήταν πιο θετικές όταν αναφέρονταν στα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού από ότι στα παιδιά με νοητική αναπηρία. Μια πιθανή εξήγηση στο γεγονός αυτό είναι ότι ίσως

είναι πιο εξοικειωμένοι με την έννοια του αυτισμού από ότι της νοητικής αναπηρίας. Πιθανόν στο μυαλό τους οι γονείς όταν απαντούσαν στο ερωτηματολόγιο να είχαν περιπτώσεις βαριάς μορφής νοητικής αναπηρίας, με αποτέλεσμα να τους ώθησε να έχουν λιγότερο θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη αυτών των παιδιών. Μια ακόμη πιθανή εξήγηση για το παραπάνω εύρημα είναι ότι η συμπερίληψη μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού προάγεται περισσότερο, για παράδειγμα με παράλληλη στήριξη, κάνοντας τους να εκφράζουν θετική άποψη για τη συμπερίληψη των εν λόγω μαθητών. Δεν έχει επιχειρήσει κάποια έρευνα να κάνει σύγκριση της διαταραχής στο φάσμα του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας, ωστόσο η έρευνα των Ρούσου και συνεργάτες (2016) κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα, όπου οι γονείς που εξετάστηκαν είχαν θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Παράλληλα, και η έρευνα των de Boer και Munde (2014) κατέληξε ότι οι γονείς είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη παιδιών με ένα συμπεριφορικό πρόβλημα από ένα παιδί με νοητική, κινητική ή πολλαπλή αναπηρία. Ακόμη, όταν μπήκε ο παράγοντας της αναπηρίας, και εξετάστηκαν ξεχωριστά τα ερωτηματολόγια, εξακολουθούσαν οι γονείς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού να δηλώνουν πιο θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας ξεχωριστά, αλλά συγκριτικά, δήλωσαν πιο θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού.

Σχετικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν φάνηκαν να επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων για τις βασικές τους αντιλήψεις γενικά. Ειδικότερα το φύλο δεν επηρέασε τις απόψεις τους, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα των Tafa και Manolitsis (2003) οι οποίοι κατέληξαν ότι το φύλο δεν έπαιξε ρόλο στις απόψεις των ερωτώμενων.

Ούτε η ηλικία έδειξε να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων στη παρούσα έρευνα, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα των Balboni και Badrabissi (2000), οι οποίοι κατέληξαν ότι η ηλικία δεν επηρέασε τις απόψεις των γονέων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.

Επιπλέον, ούτε ο αριθμός παιδιών έδειξε να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων για τις βασικές τους αντιλήψεις απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά ούτε και η ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή της νοητικής αναπηρίας στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Neogi και συνεργάτες (2015), οι οποίοι συμπέραναν ότι η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία δεν επηρέασε αρνητικά ή θετικά τις απόψεις των γονέων.

Οι παραπάνω μεταβλητές δεν επηρέασαν τις απόψεις των γονέων για τις βασικές τους αντιλήψεις για τη συμπερίληψη γενικά στο σύνολο, αλλά ούτε έδειξαν να επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων ως προς τη συμπερίληψη για τον κάθε τύπο αναπηρίας ξεχωριστά, όταν εξετάστηκαν ξεχωριστά τα ερωτηματολόγια.

Σχετικά με τη δεύτερη υποκλίμακα για τις απόψεις των γονέων για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητικής αναπηρίας, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς έχουν γενικά ουδέτερες στάσεις, έχοντας ελαφρώς πιο θετικές απόψεις για τα οφέλη που αφορούν την νοητική αναπηρία. Στη παρούσα έρευνα οι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία δεν θα απομονωθούν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις συμπερίληψης, εκφράζοντας ουδέτερη άποψη για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων πιο γρήγορα σε μια ειδική, ξεχωριστή τάξη από ότι σε μια τάξη συμπερίληψης. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξαν και ο Hilbert (2014) όπου θεωρεί ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν θα απορριφθούν από τους συμμαθητές τους. Επίσης, οι γονείς εξέφρασαν θετικές απόψεις όσο αφορά την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με την παρουσία παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία σε μια τάξη συμπερίληψης. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί και με άλλες έρευνες όπως των Tafa και Manolitsis (2003), των Leyser και Kirk (2004), των Vlachou και συνεργάτες (2016) και των Narumanchi και Bhargava (2011). Τέλος, οι γονείς υπογραμμίζουν ότι η συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη και για τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και για τα παιδιά με νοητική αναπηρία. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες, όπως των Tafa και Manolitsis (2003), των Leyser και Kirk (2004), των Kalyva και συνεργάτες (2007), των Vlachou και συνεργάτες (2016) και του Hilbert (2014), οι οποίοι συμφωνούν για το ότι η συμπερίληψη είναι ωφέλιμη για τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά και των Narumanchi και Bhargava (2011), οι οποίοι τονίζουν ότι τα πλεονεκτήματα που μπορεί να αποκομίσει ένα παιδί από μια τάξη συμπερίληψης είναι περισσότερα από ότι τα μειονεκτήματα. Μεταξύ των άλλων, και οι Ρούσου και συνεργάτες (2016) και ο Al Neyadi (2015) υπογραμμίζουν ότι η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο μπορεί να είναι επωφελής, καθώς ενισχύονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες και αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους.

Όσον αφορά τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις απόψεις τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης στο σύνολο, μέσα από την έρευνα φάνηκε πως μόνο η αναπηρία τις επηρεάζουν.

Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις των γονέων όσον αφορά τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη φάνηκαν να διαφοροποιούνται εκφράζοντας ελάχιστα πιο θετική άποψη στα αναμενόμενα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία από τη συμπερίληψη. Μια πιθανή εξήγηση στο γεγονός αυτό είναι ότι οι γονείς έχοντας στο μυαλό τους την εικόνα ενός παιδιού με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού το οποίο επιλέγει να απομονώνεται και να περνάει χρόνο και να παίζει μόνο του, να μην έχει βλεμματική επαφή και σε πολλές περιπτώσεις να μην έχει και λεκτική επικοινωνία, θεωρούν ότι ένα παιδί με νοητική αναπηρία πιθανόν να είναι πιο κοινωνικό και μπορεί να αποκομίσει περισσότερα από μια τάξη συμπερίληψης. Ωστόσο, δεν έχει επιχειρήσει κάποια έρευνα να κάνει σύγκριση των δύο αυτών αναπηριών για να συγκριθούν τα αποτελέσματα.

Σχετικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν φάνηκαν να επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης γενικά στο σύνολο. Ειδικότερα ούτε το φύλο, ούτε η ηλικία, ούτε ο αριθμός παιδιών, ούτε και το μορφωτικό επίπεδο φάνηκαν να επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων. Ακόμη, ούτε η ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία επηρέασε τις απόψεις τους, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα των Neogi και συνεργάτες (2015). Ακόμη, όταν εξετάστηκαν τα ερωτηματολόγια ξεχωριστά για τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού και ξεχωριστά για τη νοητική αναπηρία, καμία μεταβλητή δεν έδειξε να επηρεάζει τις απόψεις τους για τα αναμενόμενα οφέλη.

Σχετικά με την τρίτη υποκλίμακα για τις απόψεις των γονέων για τις πρακτικές στη τάξη συμπερίληψης για τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς έχουν θετική στάση, έχοντας ελαφρώς πιο θετικές απόψεις για τις πρακτικές της τάξης που αφορούν τη νοητική αναπηρία. Στη παρούσα έρευνα οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δήλωσαν ότι η συμπεριφορά των παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία δεν απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Επιπλέον, δήλωσαν ότι τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία δεν μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και η έρευνα των Tafa και Manolitsis (2003), όπου οι γονείς δήλωσαν ότι δεν ανησυχούν για τυχόν λιγότερη προσοχή από το δάσκαλο ή λιγότερη προσοχή στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Και οι Kalyva και συνεργάτες (2007) και ο Al Neyadi (2015) και οι Ρούσου και συνεργάτες (2016) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα εκπαίδευσης δεν επηρεάζει τα τυπικά αναπτυσσόμενα



παιδιά, όπως και οι Balboni και Padrabissi (2000) συμπέραναν ότι η εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δεν επηρεάζεται από την ύπαρξη συμμαθητών με νοητική αναπηρία στην ίδια τάξη. Αντιθέτως, το θεωρούν πολύ θετικό και το αντιμετωπίζουν ως μια ευκαιρία για ανθρώπινη ανάπτυξη. Παράλληλα, και η έρευνα του Hilbert (2014) τονίζει ότι με τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία βελτιώνεται η συμπεριφορά τους αλλά και τα προετοιμάζει για τη μελλοντική τους ζωή.

Όσον αφορά τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις απόψεις των γονέων, στο συνολικό δείγμα, για τις πρακτικές συμπερίληψης στη τάξη, μέσα από την παρούσα έρευνα φάνηκε πως το φύλο, η ηλικία και η αναπηρία τις επηρεάζει.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις των γονέων για τις πρακτικές συμπερίληψης στη τάξη διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, με τους άνδρες να έχουν μια πιο θετική στάση και τις γυναίκες μια πιο ουδέτερη. Μια πιθανή εξήγηση σε αυτό το γεγονός ίσως είναι ότι οι μητέρες είναι αυτές που εμπλέκονται περισσότερο στα θέματα του σχολείου και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, περνούν περισσότερο χρόνο με το παιδί, κάνοντας τες να έχουν μια επιφύλαξη. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν αρκετές έρευνες, όπως αυτή των Tafa και Manolitsis (2003), των Balboni και Padrabissi (2000), αλλά και των Kalyva και συνεργάτες (2007), όπου οι πατέρες δείχνουν να είναι πιο θετικοί, αλλά όταν προκύπτουν πιο πρακτικά ζητήματα δεν ήταν το ίδιο πρόθυμοι να συμμετέχουν, σε σύγκριση με τις μητέρες. Επί πλέον, το φύλο φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων για τις πρακτικές της τάξης και όταν μπήκε ο παράγοντας του τύπου της αναπηρίας και εξετάστηκαν ξεχωριστά τα ερωτηματολόγια. Οι άνδρες έδειξαν να είναι πιο θετικοί και στις πρακτικές της τάξης όσον αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, αλλά και πιο θετικοί από της γυναίκες στις πρακτικές της τάξης όσον αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία. Ωστόσο, ύστερα από σύγκριση μεταξύ των δύο αναπηριών οι άνδρες δήλωσαν θετικότερες στάσεις για τις πρακτικές της τάξης που αφορούν τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία.

Ένας ακόμη παράγοντας που έδειξε να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων όσον αφορά τις πρακτικές της τάξης ήταν η ηλικία. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς ηλικίας 25-35 εξέφρασαν πιο θετικές απόψεις από τους γονείς ηλικίας 36-59. Μια πιθανή εξήγηση σε αυτό το γεγονός είναι ότι οι γονείς με μικρότερη ηλικία είναι πιο ενημερωμένοι για τις αναπηρίες και ίσως να είναι και πιο ξέγνοιαστοι και ανοιχτοί σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, κάνοντας τους να δηλώνουν πιο θετικές απόψεις. Από την άλλη οι γονείς με μεγαλύτερη ηλικία έχουν συνηθίσει σε ένα συγκεκριμένο τρόπο

μάθησης στη τάξη, πιθανών να είναι πιο ακλόνητοι στα πιστεύω τους και πιο ρεαλιστές, γι' αυτό να δηλώνουν πιο ουδέτερες απόψεις. Σε παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες όπως των de Boer και Munde (2014), των Neogi και συνεργάτες (2015) και των Leyser και Kirk (2004), όπου όλοι συμφωνούν στο συμπέρασμα ότι όσο πιο μικρή είναι η ηλικία, τόσο πιο θετικές είναι οι απόψεις. Η ηλικία έδειξε να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων και όταν μπήκε ο παράγοντας της αναπηρίας και εξετάστηκε ξεχωριστά η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού και η νοητική αναπηρία. Ωστόσο, μόνο όταν οι δηλώσεις αναφέρονταν στις πρακτικές της τάξης για τη νοητική αναπηρία, εξέφρασαν πιο θετικές απόψεις για τον συγκεκριμένο τύπο αναπηρίας. Αντιθέτως, η ηλικία δεν έδειξε να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων όταν εξετάστηκαν οι δηλώσεις που αφορούσαν τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού.

Τέλος, η αναπηρία έδειξε να διαφοροποιεί τις απόψεις των γονέων ως προς τις απόψεις τους για τις πρακτικές της τάξης. Για την ακρίβεια, οι γονείς φάνηκαν να είναι ελαφρώς πιο θετικοί στις δηλώσεις που αφορούσαν τη νοητική αναπηρία. Μια πιθανή εξήγηση σε αυτό το γεγονός, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι ότι ίσως οι γονείς σκεπτόμενοι ότι ένα παιδί με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού που σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχει λεκτική ομιλία και χρήζει διαφοροποιημένων προγραμμάτων διδασκαλίας, θα απαιτεί και περισσότερη προσοχή και χρόνο από τον εκπαιδευτικό. Για αυτό το λόγο ίσως να εκφράζουν ουδέτερες απόψεις όσον αφορά τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, κρατώντας ορισμένες επιφυλάξεις. Δεν έχει επιχειρήσει κάποια έρευνα μέχρι στιγμής να κάνει σύγκριση αυτών των δύο τύπων αναπηριών για να συγκριθούν τα αποτελέσματα. Ωστόσο, και ο Al Neyadi (2015) μέσα από την έρευνα του κατέληξε ότι ο τύπος της αναπηρίας επηρεάζει τις απόψεις των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη.

Σχετικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές, του μορφωτικού επιπέδου, του αριθμού παιδιών και την ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον των γονέων, δεν επηρέασαν τις απόψεις των γονέων για τις πρακτικές της τάξης γενικά στο συνολικό δείγμα, ομοίως παρατηρήθηκε ότι δεν τις επηρέασαν και όταν μπήκε ο παράγοντας της αναπηρίας και εξετάστηκαν ξεχωριστά τα δύο ερωτηματολόγια.

## 4.2 Συμπεράσματα της έρευνας

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας διατυπώθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο επικεντρώνεται στο κατά πόσο και ποια από τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων επηρεάζουν τις απόψεις τους απέναντι στις βασικές αντιλήψεις, τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης και τις πρακτικές συμπερίληψης στη τάξη. Το δεύτερο εστιάζει στο κατά πόσο και ποια από τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων επηρεάζουν τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία. Το τρίτο αφορά τη διαφοροποίηση των απόψεων των γονέων όταν υπάρχει άτομο με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον και το τέταρτο εστιάζει στη διαφοροποίηση μεταξύ της διαταραχής στο φάσμα του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι ορισμένα από τα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων απέναντι στις βασικές αντιλήψεις, τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης και τις πρακτικές συμπερίληψης στη τάξη, όσον αφορά το πρώτο ερώτημα. Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα ορισμένα από τα δημογραφικά στοιχεία έδειξαν να επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας. Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας απαντάτε το τρίτο ερώτημα, για τη διαφοροποίηση των απόψεων των γονέων όταν υπάρχει άτομο με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον και τέλος, απαντάτε το τέταρτο ερώτημα σχετικά με τη διαφοροποίηση μεταξύ της διαταραχής στο φάσμα του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο.

Αναλυτικότερα, μέσα από τη παρούσα έρευνα φάνηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρέασε τις απόψεις τους σχετικά με τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη. Σύμφωνα με τα ευρήματα δεν παρατηρήθηκε το φύλο, ο αριθμός παιδιών αλλά και η ηλικία να επηρεάζουν τις απόψεις τους. Σχετικά με τη δεύτερη υποκλίμακα για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη, κανένα από τα δημογραφικά στοιχεία δεν έδειξε να επηρεάζουν τις απόψεις τους. Ωστόσο, στη τρίτη υποκλίμακα, το φύλο και η ηλικία επηρέασαν τις απόψεις των γονέων σχετικά με τις πρακτικές της συμπερίληψης στη τάξη του γενικού σχολείου. Ο αριθμός παιδιών και το μορφωτικό

επίπεδο των γονέων δεν έδειξε να επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις τους. Συμπερασματικά, τα δημογραφικά στοιχεία επηρέασαν τις απόψεις των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη και πιο συγκεκριμένα το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία των γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Απαντώντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι ορισμένα από τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων επηρέασαν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητικής αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις απόψεις για τις βασικές αντιλήψεις των γονέων, μόνο το μορφωτικό επίπεδο έδειξε να τις επηρεάζουν και όταν εξετάστηκε η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, αλλά και η νοητική αναπηρία. Σχετικά με τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη, τα δημογραφικά στοιχεία, το φύλο, η ηλικία, ο αριθμός παιδιών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν επηρέασαν τις απόψεις τους, ούτε όταν εξετάστηκε ξεχωριστά η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, ούτε όταν εξετάστηκε ξεχωριστά η νοητική αναπηρία. Όσον αφορά τις πρακτικές συμπερίληψης της τάξης, μόνο το φύλο και η ηλικία των γονέων επηρέασαν τις απόψεις τους. Έπειτα από τη ξεχωριστή εξέταση των ερωτηματολογίων αναφορικά με τις δυο αναπηρίες, το φύλο έδειξε να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων και όταν αναφέρονταν στη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και στη νοητική αναπηρία. Από την άλλη, η ηλικία έδειξε να επηρεάζει τις απόψεις τους μόνο όταν αναφερόταν στη νοητική αναπηρία. Όσον αφορά τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού η ηλικία δεν επηρέασε τις απόψεις τους. Συνοψίζοντας, το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο των γονέων επηρέασαν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, ενώ το μορφωτικό επίπεδο, το φύλο και η ηλικία επηρέασαν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία.

Ακολούθως, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων από την ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο φιλικό ή οικογενειακό τους περιβάλλον, τα ευρήματα έδειξαν ότι δεν διαφοροποιούνται οι απόψεις τους, ούτε όταν εξετάστηκε συνολικά το ερωτηματολόγιο, αλλά ούτε όταν εξετάστηκε ξεχωριστά για την κάθε αναπηρία.

Αναφορικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα για το αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της διαταραχής στο φάσμα του αυτισμού και της νοητικής αναπηρίας, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο, τα ευρήματα φανερώνουν ότι οι απόψεις των γονέων

διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την αναπηρία στο συνολικό δείγμα. Για την ακρίβεια, στην πρώτη υποκλίμακα εξέφρασαν πιο θετική άποψη για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, στη δεύτερη υποκλίμακα εξέφρασαν πιο θετική άποψη για τα αναμενόμενα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη συμπερίληψη τα παιδιά με νοητική αναπηρία και τέλος, στη τρίτη υποκλίμακα εξέφρασαν πιο θετική άποψη για τις πρακτικές της τάξης που αφορούν τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία. Συνεπώς, οι απόψεις των γονέων διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με την αναπηρία εκφράζοντας θετικότερες απόψεις για τη νοητική αναπηρία, όταν αναφέρονταν στα αναμενόμενα οφέλη και στις πρακτικές συμπερίληψης στη τάξη. Ωστόσο, αναφορικά με τις βασικές αντιλήψεις της συμπερίληψης εξέφρασαν θετικότερες απόψεις ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού.

Εν κατακλείδι, οι γονείς διατύπωσαν ουδέτερες απόψεις γενικά για τις βασικές αντιλήψεις ως προς τη συμπερίληψη, ουδέτερες απόψεις για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης και θετικές απόψεις μόνο για τις πρακτικές συμπερίληψης στη τάξη. Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Balboni και Padrabissi (2000). Ωστόσο, όταν μπήκε ο παράγοντας της αναπηρίας οι απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητικής αναπηρίας έδειξαν να επηρεάζονται και να διαφοροποιούνται. Εξέφρασαν θετική άποψη για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, ενώ δήλωσαν θετικότερες απόψεις για τις πρακτικές της τάξης από τη συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία αλλά και για τα αναμενόμενα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από αυτήν. Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται και από προηγούμενες έρευνες όπως αυτή των Ρούσου και συνεργάτες (2016) και των de Boer και Munde (2014), οι οποίοι συμπέραναν ότι οι γονείς ήταν πιο θετικοί στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού σε σύγκριση με τη νοητική αναπηρία. Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας έρχεται σε αντίθεση με αυτό του Hilbert (2014), ο οποίος συμπέρανε ότι οι γονείς ήταν πιο θετικοί στη συμπερίληψη παιδιών με ήπια αναπηρία σε σύγκριση με τη συμπερίληψη παιδιών σε διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Παράλληλα, το μορφωτικό επίπεδο, το φύλο και η ηλικία των γονέων επηρέασαν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη γενικά στο συνολικό δείγμα. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών όπου κατέληξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρέασε τις απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη, με τους γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο να δηλώνουν θετικότερες στάσεις (Neogi et al, 2015· Su

et al, 2018· Tafa & Manolitsis, 2003· Stoiber et al, 1998· Leyser & Kirk, 2004· Balboni & Padrabissi, 2000· Ρούσου και συν., 2016). Το παραπάνω αποτέλεσμα υποστηρίζουν και οι Kalyva και συνεργάτες (2007) και οι Balboni και Padrabissi (2000), όπου συμπέραναν ότι το φύλο επηρέασε τις απόψεις των γονέων και ειδικότερα οι άνδρες ήταν πιο θετικοί σε σύγκριση με τις γυναίκες. Οι Tafa και Manolitsis (2003) αν και κατέληξαν ότι το φύλο δεν επηρεάζει τις απόψεις των γονέων, βρήκαν ότι οι πατέρες ήταν πιο θετικοί σε ένα παράγοντα. Σε αντίθεση με το εύρημα της παρούσας έρευνας, οι de Boer και Munde (2014) συμπέραναν ότι οι γυναίκες ήταν πιο θετικές στη συμπερίληψη. Η ηλικία είναι ένας παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων και σε άλλες έρευνες, όπως αυτές των de Boer και Munde (2014), των Neogi και συνεργάτες (2015) και των Leyser και Kirk (2004). Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Balboni και Padrabissi (2000) οι οποίοι συμπέραναν ότι η ηλικία δεν επηρέασε τις απόψεις των γονέων. Ομοίως, και όταν οι δηλώσεις αναφέρονταν για τη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία, το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ο τύπος της αναπηρίας έδειξαν να επηρεάζουν τις απόψεις τους για την εν λόγω συμπερίληψη. Ενισχύοντας το παραπάνω πόρισμα, και ο Al Neyadi (2015) συμπέρανε ότι ο τύπος της αναπηρίας επηρέασε τις απόψεις των γονέων, σε αντίθεση με το συμπέρασμα των Neogi και συνεργάτες (2015), οι οποίοι κατέληξαν ότι ο τύπος της αναπηρίας δεν επηρέασε τις απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη. Επί πρόσθετα, η ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον δεν επηρέασε τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών στις τάξεις του γενικού σχολείου. Σε συμφωνία με το εύρημα της έρευνας των Neogi και συνεργάτες (2015) έρχεται το παραπάνω αποτέλεσμα, όπου κατέληξαν ότι η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία δεν επηρέασε τις απόψεις των γονέων. Το εύρημα αυτό διαφέρει από αποτελέσματα άλλων ερευνών όπως αυτών των de Boer και Munde (2014) και των Stoiber και συνεργάτες (1998), όπου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον επηρεάζει τις απόψεις των γονέων, εκφράζοντας θετικότερες απόψεις για τη συμπερίληψη. Τέλος, ο Stoiber και συνεργάτες (1998) συμπέραναν ότι ο αριθμός παιδιών επηρεάζει τις απόψεις των γονέων, γεγονός που έρχεται αντίθετο με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

### 4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, επομένως τα αποτελέσματα πρέπει να εξετάζονται με προσοχή. Αν και χρησιμοποιήθηκαν αρκετές βάσεις δεδομένων, καθώς και οι λίστες αναφοράς των επιλεγμένων άρθρων, υπάρχει ακόμα μια πιθανότητα να μην εντοπίστηκαν όλα τα σχετικά με το θέμα άρθρα. Επιπλέον, η αναζήτηση περιλάμβανε μόνο άρθρα που γράφτηκαν στα Αγγλικά και στα Ελληνικά. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να έχουν αποκλειστεί ορισμένα σχετικά άρθρα.

Ακόμη, τα δεδομένα βασίστηκαν στις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς σε ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, επομένως δεν υπήρχαν πληροφορίες για την πραγματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Είναι πιθανό οι γονείς να ένιωσαν την ανάγκη να απαντήσουν με ένα πιο κοινωνικά αποδεκτό τρόπο στις δηλώσεις που τους ζητήθηκε να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν.

Παρά το γεγονός ότι είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό το δείγμα, δεν γνωρίζουμε την περιοχή από την οποία προέρχονται οι γονείς και κατά συνέπεια, γενικεύσεις των εξαγόμενων συμπερασμάτων θα πρέπει να γίνονται με επιφύλαξη. Ένας ακόμη περιορισμός που σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων είναι το φύλο. Στη έρευνα συμμετείχαν περισσότερες γυναίκες, αναδεικνύοντας περισσότερο τις αντιλήψεις που έχουν οι μητέρες για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο. Έτσι λοιπόν, η συλλογή δεδομένων από περισσότερους άντρες γονείς σίγουρα θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα παρείχε τη δυνατότητα καλύτερης σύγκρισης των απόψεων μεταξύ των δύο φύλων.

Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται και η διατύπωση της ερώτησης «Υπάρχει άτομο με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού ή νοητική αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον;». Για την ακριβέστερη εξαγωγή αποτελεσμάτων θα έπρεπε να διαφοροποιηθεί η ερώτηση και να διαχωρίζει την αναπηρία, διατυπώνοντας μια ξεχωριστή ερώτηση για τη ύπαρξη ατόμου με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και μια για τη νοητική αναπηρία.

### 4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση

Οφείλουμε να δημιουργήσουμε ένα σχολείο πραγματικά για όλους, ένα σχολείο που θα σέβεται τη διαφορετικότητα, θα προσαρμόζεται και θα ζει με αυτή, ένα σχολείο που θα στηρίζει όλα τα παιδιά και όχι μόνο τα «ειδικά» ή μόνο τα «γενικά» παιδιά. Για

να πραγματοποιηθεί αυτό, όπως υποστηρίζουν και οι Κουντουριώτου και συνεργάτες (2014) αρχικά απαιτείται η άμεση αλλαγή του τρόπου φιλοσοφίας ολόκληρης της εκπαίδευσης για την οποία πλέον χρειάζονται σχέδια και στόχοι, οι οποίοι θα είναι κοινοί για όλους τους μαθητές, αφού η συμπερίληψη δεν σημαίνει την προσαρμογή των ίδιων των παιδιών με κάποια αναπηρία στο γενικό σχολείο, αλλά ακριβώς το αντίθετο, την προσαρμογή του σχολείου κάνοντας το πλούσιο σε εμπειρίες και ικανό να εξυπηρετήσει και να αντιμετωπίσει τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών του. Μέσα από τη παρούσα έρευνα δίνεται φωνή στους γονείς για να εκφράσουν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία και επιχειρείται η κατανόηση για το πώς διαμορφώνονται οι πεποιθήσεις τους αλλά και πώς μπορούν να διαφοροποιηθούν μέσα από διαφορετικούς παράγοντες. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα υποστηρίζει την ανάγκη για προσπάθειες ευαισθητοποίησης του κοινού με στόχο τη διεύρυνση της κατανόησης της συμπερίληψης. Καθώς οι γονείς είναι σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής τάξης και την επηρεάζουν άμεσα, οφείλουμε να προετοιμάσουμε το έδαφος ώστε να γίνει αποδεκτή η έννοια της συμπερίληψης, όχι μόνο στα σχολεία αλλά και στην καθημερινή μας ζωή. Η ρατσιστική αντιμετώπιση απέναντι σε όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες οφείλει να εξαλειφθεί. Αυτό είναι κάτι που διδάσκεται από τους γονείς προς τα παιδιά τους, αλλά και μέσα στα σχολεία με σκοπό την άρση της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού. Επομένως, η ενημέρωση των γονιών από επαγγελματίες και επιστήμονες για τις αναπηρίες αρχικά και έπειτα για τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο, αλλά και για τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία, κρίνεται επιτακτική. Επιπλέον, τα παιδιά είναι μια «μικρογραφία» των γονιών τους, καθώς οι απόψεις και οι συμπεριφορές που έχουν οι γονείς μεταφέρονται στα παιδιά τους. Ως εκ τούτου, ενημερώνοντας, αλλάζοντας συμπεριφορά και προσπαθώντας μαζί με τους γονείς για την προαγωγή της συμπερίληψης, στην ουσία αλλάζουμε τα παιδιά που είναι οι μελλοντικοί γονείς. Τέλος, η παρούσα μελέτη προσθέτει στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής, μια ρεαλιστική εικόνα για το τι συμβαίνει πραγματικά στις αίθουσες διδασκαλίας, αλλά και το τι θα έπρεπε ιδανικά να συνέβαινε.



## 4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν σκόπιμο να συνεχίσουν να εξετάζουν τις απόψεις των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη χρησιμοποιώντας και άλλα μέσα συλλογής δεδομένων όπως οι συνεντεύξεις, για μια εις βάθος ποιοτική ανάλυση δεδομένων και να διαπιστωθούν κατά πόσο αλλάζουν οι απόψεις τους μέσα στο χρόνο.

Οι γονείς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών τους και λειτουργούν σαν πρότυπα για αυτά, καθώς οι ιδέες, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των παιδιών διαμορφώνονται από την επίδραση που έχουν οι γονείς. Το παιδί παρατηρεί και μιμείται συμπεριφορές από τα πρότυπα του, δηλαδή τους γονείς του, τις οποίες και εκδηλώνει. Κατ' επέκταση, θα ήταν ενδιαφέρον μια μελλοντική έρευνα να εξετάζε τις απόψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών συγκρίνοντας τις με τους γονείς τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες.

Επίσης, είναι σημαντικό σε μελλοντικές έρευνες να αξιολογηθούν οι απόψεις και οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη τόσο των γονέων όσο και των δασκάλων και των συμμαθητών των παιδιών με αναπηρία, μιας και αποτελούν τις τρεις βασικές κοινωνικές ομάδες που συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών αλλά και στην υλοποίηση της επιτυχής συμπερίληψης.

Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο οι μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν και να συγκρίνουν τις απόψεις γονέων απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών και με άλλες αναπηρίες και χαρακτηριστικά, καθώς στη παρούσα έρευνα εξετάστηκαν μόνο η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και η νοητική αναπηρία.

Ολοκληρώνοντας τις προτάσεις και τις σκέψεις μου για μελλοντικές έρευνες, πιστεύω ότι όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης. Θεωρείται όμως απαραίτητο να προσαρμοστούν και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έτσι ώστε κάτι τέτοιο να είναι εφικτό. Είναι βασικό να υπάρξουν και αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, να ενσωματωθεί η τεχνολογία στη διδασκαλία και να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η συνεχής συνεργασία του σχολείου με τους γονείς θα λειτουργήσει θετικά για τα παιδιά με αναπηρίες, μιας και ο απώτερος στόχος της ειδικής αγωγής είναι η ουσιαστική συμπερίληψη και εκπαίδευση των παιδιών στο γενικό σχολείο, ώστε να γίνουν ενεργοί και αυτόνομοι πολίτες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουμπιάς, Ε., & Κατσουγκρή, Α. (2019). *Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση*. [πρακτικά συνεδρίου] Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 481.  
<https://doi.org/10.12681/edusc.1757>
- Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). *Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη*. [πρακτικά συνεδρίου] Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1), 103.  
<https://doi.org/10.12681/edusc.198>
- Κυριαζή, Ν. (2012). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα : Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαραβέλας, Κ. (2018). *Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 29/2018, 7-32. <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/mobile/index.html>
- Νόμος 1566 (1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α'/30-11-1985.
- Νόμος 2817 (2000). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78/Τ.Α'/14-03-2000.

- Νόμος 3699 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α'02-10-2008.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Gutenberg-Τυπωθήτω.
- Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Αγαλιώτης, Ι. (2016). *Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. [πρακτικά συνεδρίου] Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2), 800. <https://doi.org/10.12681/edusc.501>
- Σακκούλα, Ν., & Κουρέα, Π. (2020). Συμπερίληψη Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: ο Ρόλος του Διευθυντή. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(3), 23–50. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1221/1114>
- Σούλης, Σ. Γ., (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Gutenberg.
- Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2013, Νοέμβριος 8-10). *Μια τάξη για όλους*. [πρακτικά συνεδρίου] 7ου Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(7B), Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/icodl.649>
- Τζουριάδου Μ. (2000). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας*. [πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής] Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. Ρέθυμνο.
- Χριστίδου, Θ., & Χριστίδου, Μ. (2020). *Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των “ΑΛΛΩΝ” και τα πλεονεκτήματά της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές*

*Εκπαιδευτικές Ανάγκες (E.E.A)*. [πρακτικά συνεδρίου] Πανελλήνιο Συνέδριο  
Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1275–1287. <https://doi.org/10.12681/edusc.2816>

## **Ξενόγλωσση**

- Abosi, O., & Koay, T. L. (2019). Attaining Development Goals of Children with Disabilities: Implications for Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 1–10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ833672>
- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567–579. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802026>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA. American Psychiatric.
- Al Neyadi, M. K. A. (2015). *PARENTS ATTITUDE TOWARDS INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES INTO THE GENERAL EDUCATION CLASSROOMS*. [Postgraduate thesis, United Arab Emirates University]. *Theses/61*. [https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all\\_theses/61](https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses/61)
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian Teachers and Parents Toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience.

- Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148–159. <https://www.jstor.org/stable/23879939>
- Barbra, M., & Joyline, N. (2014). The Inclusion of Children with Mental Disabilities: A Teacher'S Perspective. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(2), 65–75. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v1-i2/7.pdf>
- Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283–298. <https://doi.org/10.1023/a:1016378718278>
- Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social Integration and Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, 25(3), 340–351. <https://doi.org/10.1177/002246699102500306>
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επίμ. Ν. Κουβαράκου, Μτφρ). ΕΛΛΗΝ.
- de Boer, A. A., & Munde, V. S. (2014). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179–187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. *International*

*Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1–23.

<https://doi.org/10.1080/1034912x.2014.984589>

Elkins, J., van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122–129. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.00005>

Falkmer, M., Granlund, M., Nilholm, C., & Falkmer, T. (2012). From my perspective – Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(3), 191–201.

<https://doi.org/10.3109/17518423.2012.671382>

Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2010). Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(1), 19–28.

<https://doi.org/10.1007/s10879-010-9156-y>

Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and Social Competence after Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165–174. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>

Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105–115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x>

Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237.

<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>

Gallagher, P. A., Floyd, J. H., Stafford, A. M., Taber, T. A., Brozovic, S. A., & Alberto, P. A. (2000). Inclusion of Students with Moderate or Severe Disabilities in

- Educational and Community Settings: Perspectives from Parents and Siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 135–147. <https://www.jstor.org/stable/23879938>
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663–681. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.706321>
- 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>
- Gliga, F., & Popa, M. (2010). In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4468–4474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.713>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. *Journal of Education and Learning*, 3(4). <https://doi.org/10.5539/jel.v3n4p49>
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103550. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550>

- Jordan, R. (2008). THE GULLIFORD LECTURE: Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11–15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00364.x>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295–305. <https://doi.org/10.1080/08856250701430869>
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271–285. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906x156881>
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845–859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>
- Majoko, T. (2017). Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives. *Early Child*



*Development and Care*, 189(6), 909–925.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1350176>

Mathur, S., & Koradia, K. (2018). Parents' Attitude toward Inclusion of their Children with Autism in Mainstream Classrooms. *IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences*, 4(2), 47–60. <https://doi.org/10.22492/ijpbs.4.2.04>

Milathianaki, G. (2020, Ιούλιος 10-12). *THE INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN GREECE*. [conference paper] Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα (IAKE), Ηράκλειο, Ελλάδα.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4303920>

Mutabbakani, R., & Callinan, C. (2020). Mothers' Perspectives on the Inclusion of Young Autistic Children in Kuwait. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1198–1209. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04351-z>

Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83–87. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x>

Narumanchi, A., & Bhargava, S. (2011). PERCEPTIONS OF PARENTS OF TYPICAL CHILDREN TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1). <https://doi.org/10.5463/dcid.v22i1.10>

Neogi, S., Sikdar, D., & Mukherjee, A. (2015). Inclusive Education in Kolkata -How the Parents View It. ~ 41 ~ *International Journal of Home Science*, 1(1), 41–45. <https://www.homesciencejournal.com/archives/2015/vol1issue1/PartA/17.pdf>

Pierce, K., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of*

*Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285–295.

<https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-285>

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Μτφρ). Gutenberg.

Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for Students with High-Functioning Autism Spectrum Disorders: Definitions and Decision Making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917–931. <https://doi.org/10.1002/pits.21652>

Smith, A. E., & Camarata, S. (1999). Using Teacher-Implemented Instruction to Increase Language Intelligibility of Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 141–151.

<https://doi.org/10.1177/109830079900100302>

Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized Trial of Intensive Early Intervention for Children With Pervasive Developmental Disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105(4), 269.

[https://doi.org/2.0.co;2">10.1352/0895-8017\(2000\)105<0269:rtoiei>2.0.co;2](https://doi.org/2.0.co;2)

Soponar, C., Păduraru, C., Dumbravă, A., Stărică, E. C., & Iorga, M. (2016). The attitudes of parents and teachers regarding the process of integration for children with special educational needs in the mainstream educational system. *Anale Psihologie*, 25(2), 19–28. <https://doi.org/https://www.psih.uaic.ro/anale-psi/2016/12/20/the-attitudes-of-parents-and-teachers-regarding-the-process-of-integration-for-children-with-special-educational-needs-in-the-mainstream-educational-system/>

Stahmer, A. C., & Ingersoll, B. (2004). Inclusive Programming for Toddlers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 67–82. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020201>

- Starr, E. M., Foy, J. B., & Cramer, K. M. (2001). Parental Perceptions of the Education of Children with Pervasive Developmental Disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 55–68.  
<http://www.jstor.org/stable/24481614>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80028-3)
- Su, X., Guo, J., & Wang, X. (2018). Different stakeholders' perspectives on inclusive education in China: parents of children with ASD, parents of typically developing children, and classroom teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 948–963. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1502367>
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494.  
<https://doi.org/10.1177/0143034310382496>
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155–171.  
<https://doi.org/10.1080/0885625032000078952>
- Tryfon, M., Anastasia, A., & Eleni, R. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(6), 420–428.  
<https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>

- Tsiantis, J., Diareme, S., Giannakopoulou, D., & Soumaki, E. (2006). Progress in intellectual disabilities services in Greece. *Journal of Intellectual Disabilities, 10*(2), 99–104. <https://doi.org/10.1177/1744629506064007>
- Unesco (1994). THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality in Spain, 1-50. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, 1-37. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)
- Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research, 58*(4), 384–399. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1232918>
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say - and what parents want. *British Journal of Special Education, 34*(3), 170–178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x>
- Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Problems of Children with Hemiplegia in Mainstream Primary Schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(4), 533–541. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00349>
- Zhu, J., & Wang, L. (2010). Humble Opinions on Inclusive Educational Idea. *International Education Studies, 3*(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p32>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη- ΜΤΑΙ

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας έχει στόχο να εξετάσει τις απόψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό και νοητική αναπηρία στις τάξεις των γενικών σχολείων. Ο όρος συμπερίληψη αναφέρεται στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ως μέλη πλήρους συμμετοχής.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη, μη δεσμευτική, προαιρετική και ανώνυμη. Ο μέσος εκτιμώμενος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά.

Η έρευνα έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις επιταγές του Κώδικα Ερευνητικής Δεοντολογίας. Όλες οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Για οποιεσδήποτε διευκρινίσεις ή ερωτήσεις, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην ηλεκτρονική μου διεύθυνση: [evatsomakou@gmail.com](mailto:evatsomakou@gmail.com)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία!

Με εκτίμηση,

Ευαγγελία Τσομάκου

Έχω ενημερωθεί για την έρευνα, ξέρω με ποιον θα επικοινωνήσω αν χρειαστώ διευκρινίσεις και συμφωνώ να συμμετέχω.

Ναι

Όχι

Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία

.....

Οικογενειακή κατάσταση

Ελεύθερος/η

Παντρεμένος/η

Σε σχέση

Εν διαστάσει

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

Αριθμός παιδιών

1

2

3

3 και άνω

Μορφωτικό επίπεδο

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

ΙΕΚ- Ανώτερη σχολή

ΑΕΙ-ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Υπάρχει στο οικογενειακό ή φιλικό σας περιβάλλον παιδί με αυτισμό ή νοητική αναπηρία;

Ναι

Όχι

Για κάθε μια από τις 23 δηλώσεις παρακαλείσθε να υποδηλώσετε την άποψη σας, επιλέγοντας ένα από τους παρεχόμενους αριθμούς.

|   | Συμφωνώ απόλυτα | Συμφωνώ | Ουδέτερος/<br>Αναποφάσιστος | Διαφωνώ | Διαφωνώ απόλυτα |
|---|-----------------|---------|-----------------------------|---------|-----------------|
| 1. Οι μαθητές με αυτισμό έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.                              | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |
| 2. Οι μαθητές με νοητική αναπηρία έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.                     | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |
| 3. Η συμπερίληψη δεν είναι μία επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των περισσότερων τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.                            | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |
| 4. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μία σχολική αίθουσα που περιέχει μια μικτή ομάδα παιδιών με και χωρίς αυτισμό.                    | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |
| 5. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μία σχολική αίθουσα που περιέχει μια μικτή ομάδα παιδιών με και χωρίς νοητική αναπηρία.           | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |
| 6. Στα παιδιά με αυτισμό πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για να συμμετέχουν και να λειτουργούν μέσα σε μία ενοποιημένη σχολική τάξη.          | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |
| 7. Στα παιδιά με νοητική αναπηρία πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για να συμμετέχουν και να λειτουργούν μέσα σε μία ενοποιημένη σχολική τάξη. | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |
| 8. Η συμπερίληψη μπορεί να είναι επωφελής για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό.   | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |
| 9. Η συμπερίληψη μπορεί να είναι επωφελής για τους γονείς των παιδιών με νοητική αναπηρία.  | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |
| 10. Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν το παιδί τους να φοιτά σε ένα μη συμπεριληπτικό περιβάλλον σχολικής τάξης.                       | 1               | 2       | 3                           | 4       | 5               |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 11. Οι γονείς των παιδιών με νοητική αναπηρία προτιμούν το παιδί τους να φοιτά σε ένα μη συμπεριληπτικό περιβάλλον σχολικής τάξης.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Η συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Η συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με νοητική αναπηρία.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Τα παιδιά με αυτισμό πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία ειδική, ξεχωριστή τάξη απ' ό,τι σε μία τάξη συμπερίληψης.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία ειδική, ξεχωριστή τάξη απ' ό,τι σε μία τάξη συμπερίληψης.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Τα παιδιά με αυτισμό είναι πιθανό να απομονωθούν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις συμπερίληψης.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι πιθανό να απομονωθούν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις συμπερίληψης.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Η παρουσία των παιδιών με αυτισμό προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Η παρουσία των παιδιών με νοητική αναπηρία προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Τα παιδιά με αυτισμό μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Η συμπεριφορά των μαθητών με αυτισμό απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Η συμπεριφορά των μαθητών με νοητική αναπηρία απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



**Πίνακας 1.** Στατιστικά Ομάδας Του Φύλου Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|                       | Ομάδα   | N   | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|-----------------------|---------|-----|------------|---------------|
| Βασικές<br>αντιλήψεις | Άνδρας  | 72  | 2,65       | 0,23          |
|                       | Γυναίκα | 128 | 2,58       | 0,39          |

**Πίνακας 2.** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Το Φύλο Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|                                      | Ομάδα   | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------------|---------|-----|------------|-----------------|
| Βασικές<br>αντιλήψεις για<br>αυτισμό | Άνδρας  | 72  | 2,58       | 0,27            |
|                                      | Γυναίκα | 128 | 2,50       | 0,40            |

**Πίνακας 3:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Το Φύλο Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|  | Ομάδα   | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--|---------|-----|------------|-----------------|
| Βασικές<br>αντιλήψεις για<br>νοητική<br>αναπηρία | Άνδρας  | 72  | 2,69       | 0,20            |
|  | Γυναίκα | 123 | 2,66       | 0,42            |

**Πίνακας 4.** Στατιστικά Ομάδας Των Αριθμών Παιδιών Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|                       | Ομάδα          | N   | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|-----------------------|----------------|-----|------------|---------------|
| Βασικές<br>αντιλήψεις | 1              | 103 | 2,59       | 0,31          |
|                       | 2 και 3 παιδιά | 97  | 2,63       | 0,38          |

**Πίνακας 5.** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Τον Αριθμό Των Παιδιών Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|                                      | Ομάδα          | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------------|----------------|-----|------------|-----------------|
| Βασικές<br>αντιλήψεις για<br>αυτισμό | 1              | 103 | 2,52       | 0,30            |
|                                      | 2 και 3 παιδιά | 97  | 2,54       | 0,42            |

**Πίνακας 6.** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Τον Αριθμό Των Παιδιών Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|  | Ομάδα          | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--|----------------|-----|------------|-----------------|
| Βασικές<br>αντιλήψεις για<br>νοητική<br>αναπηρία | 1              | 103 | 2,65       | 0,30            |
|  | 2 και 3 παιδιά | 97  | 2,69       | 0,41            |

**Πίνακας 7. Στατιστικά Ομάδας Της Ηλικίας Για Τις Βασικές Αντιλήψεις**

|                       | Ομάδα | N   | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|-----------------------|-------|-----|------------|---------------|
| Βασικές<br>αντιλήψεις | 25-35 | 91  | 2,58       | 0,33          |
|                       | 36-59 | 109 | 2,63       | 0,36          |

**Πίνακας 8: Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Την Ηλικία Για Τις Βασικές Αντιλήψεις**

|                                      | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------------|-------|-----|------------|-----------------|
| Βασικές<br>αντιλήψεις για<br>αυτισμό | 25-35 | 91  | 2,49       | 0,35            |
|                                      | 26-59 | 109 | 2,56       | 0,37            |

**Πίνακας 9: Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Την Ηλικία Για Τις Βασικές Αντιλήψεις**

|  | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--|-------|-----|------------|-----------------|
| Βασικές<br>αντιλήψεις για<br>νοητική<br>αναπηρία | 25-35 | 91  | 2,63       | 0,32            |
|  | 26-59 | 109 | 2,71       | 0,38            |

**Πίνακας 10 . Στατιστικά Ομάδας Του Φύλου Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη**

|                      | Ομάδα   | N   | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|----------------------|---------|-----|------------|---------------|
| Αναμενόμενα<br>Οφέλη | Άνδρας  | 72  | 2,68       | 0,41          |
|                      | Γυναίκα | 128 | 2,58       | 0,54          |

**Πίνακας 11: Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Το Φύλο Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη**

|                                     | Ομάδα   | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|-------------------------------------|---------|-----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα<br>οφέλη για<br>αυτισμό | Άνδρας  | 72  | 2,68       | 0,40            |
|                                     | γυναίκα | 128 | 2,58       | 0,54            |

**Πίνακας 12: Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Το Φύλο Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη**

|   | Ομάδα   | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|---|---------|-----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα<br>οφέλη για<br>νοητική<br>αναπηρία | Άνδρας  | 72  | 2,67       | 0,43            |
|   | γυναίκα | 128 | 2,58       | 0,60            |

**Πίνακας 13.** Στατιστικά Της Ηλικίας Όσο Αφορά Τα Αναμενόμενα Οφέλη

|                      | Ηλικία | N   | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|----------------------|--------|-----|------------|---------------|
| Αναμενόμενα<br>Οφέλη | 25-35  | 91  | 2,55       | 0,47          |
|                      | 36-59  | 109 | 2,67       | 0,53          |

**Πίνακας 14:** Στατιστικά του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Την Ηλικία Για Τα Αναμενόμενα οφέλη

|                                     | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|-------------------------------------|-------|-----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα<br>οφέλη για<br>αυτισμό | 25-35 | 91  | 2,55       | 0,44            |
|                                     | 36-59 | 109 | 2,67       | 0,53            |

**Πίνακας 15:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Την Ηλικία Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη

|   | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|---|-------|-----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα<br>οφέλη για<br>νοητική<br>αναπηρία | 25-35 | 91  | 2,55       | 0,50            |
|   | 36-59 | 109 | 2,66       | 0,58            |

**Πίνακας 16.** Στατιστικά Ομάδας Των Αριθμών Παιδιών Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη

|                      | Ομάδα          | N   | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|----------------------|----------------|-----|------------|---------------|
| Αναμενόμενα<br>Οφέλη | 1              | 103 | 2,57       | 0,42          |
|                      | 2 και 3 παιδιά | 97  | 2,67       | 0,55          |

**Πίνακας 17:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Τον Αριθμό Παιδιών Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη

|                                     | Ομάδα          | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|-------------------------------------|----------------|-----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα<br>οφέλη για<br>αυτισμό | 1              | 103 | 2,55       | 0,45            |
|                                     | 2 και 3 παιδιά | 97  | 2,69       | 0,53            |

**Πίνακας 18:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Τον Αριθμό Παιδιών Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη

|   | Ομάδα          | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|---|----------------|-----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα<br>οφέλη για<br>νοητική<br>αναπηρία | 1              | 103 | 2,58       | 0,49            |
|   | 2 και 3 παιδιά | 97  | 2,65       | 0,60            |

**Πίνακας 19.** Στατιστικά Ομάδας Για Τις Κατηγορίες ΑΕΙ-ΤΕΙ Και*Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό Του Μορφωτικού Επιπέδου Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη*

|                      | Ομάδα                        | N  | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|----------------------|------------------------------|----|------------|---------------|
| Αναμενόμενα<br>Οφέλη | ΑΕΙ-ΤΕΙ                      | 86 | 2,57       | 0,51          |
|                      | Μεταπτυχιακό/<br>Διδακτορικό | 60 | 2,49       | 0,45          |

**Πίνακας 20:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Το Μορφωτικό Επίπεδο Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη

|                                     | Ομάδα                        | N  | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|-------------------------------------|------------------------------|----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα<br>οφέλη για<br>αυτισμό | ΑΕΙ-ΤΕΙ                      | 86 | 2,57       | 0,52            |
|                                     | Μεταπτυχιακό/<br>Διδακτορικό | 60 | 2,49       | 0,46            |

**Πίνακας 21:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Το μορφωτικό Επίπεδο Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη

|   | Ομάδα                        | N  | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|---|------------------------------|----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα<br>οφέλη για<br>νοητική<br>αναπηρία | ΑΕΙ-ΤΕΙ                      | 86 | 2,57       | 0,55            |
|   | Μεταπτυχιακό/<br>Διδακτορικό | 60 | 2,48       | 0,51            |

**Πίνακας 22:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Την Ηλικία Για Τις Πρακτικές Τάξης

|                                   |           | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|-----------------------------------|-----------|-----|------------|-----------------|
| Πρακτικές<br>τάξης για<br>αυτισμό | της 25-35 | 91  | 3.97       | 0.61            |
|                                   | 36-59     | 109 | 3.80       | 0.80            |

**Πίνακας 23.** Στατιστικά Ομάδας Των Αριθμών Παιδιών Για Τις Πρακτικές Τάξης

|                    | Ομάδα          | N   | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|--------------------|----------------|-----|------------|---------------|
| Πρακτικές<br>Τάξης | 1              | 103 | 3,88       | 0,62          |
|                    | 2 και 3 παιδιά | 97  | 3,93       | 0,77          |

**Πίνακας 24:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Τον Αριθμό Παιδιών Για Τις Πρακτικές Της Τάξης

|                                | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------|-------|-----|------------|-----------------|
| Πρακτικές τάξης<br>για αυτισμό | 1     | 103 | 3,84       | 0,64            |

|  |                |    |      |      |
|--|----------------|----|------|------|
|  | 2 και 3 παιδιά | 97 | 3,91 | 0,80 |
|--|----------------|----|------|------|

**Πίνακας 25:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Τον Αριθμό Παιδιών Για Τις Πρακτικές Της Τάξης

|                                      | Ομάδα          | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------------|----------------|-----|------------|-----------------|
| Πρακτικές τάξης για νοητική αναπηρία | 1              | 103 | 3,91       | 0,63            |
|                                      | 2 και 3 παιδιά | 97  | 3,94       | 0,77            |

**Πίνακας 26.** Στατιστικά Ομάδας Για Τις Κατηγορίες ΑΕΙ-ΤΕΙ Και Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό Του Μορφωτικού Επιπέδου Για Τις Πρακτικές Τάξης

|                 | Ομάδα                     | N  | Μέσος Όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|-----------------|---------------------------|----|------------|---------------|
| Πρακτικές Τάξης | ΑΕΙ-ΤΕΙ                   | 86 | 3,88       | 0,73          |
|                 | Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό | 60 | 3,97       | 0,74          |

**Πίνακας 27:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Το Μορφωτικό Επίπεδο Για Τις Πρακτικές Της Τάξης

|                             | Ομάδα                     | N  | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|-----------------------------|---------------------------|----|------------|-----------------|
| Πρακτικές τάξης για αυτισμό | ΑΕΙ-ΤΕΙ                   | 86 | 3,87       | 0,75            |
|                             | Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό | 60 | 3,96       | 0,77            |

**Πίνακας 28:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Το Μορφωτικό Επίπεδο Για Τις Πρακτικές Της Τάξης

|                                      | Ομάδα                     | N  | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------------|---------------------------|----|------------|-----------------|
| Πρακτικές τάξης για νοητική αναπηρία | ΑΕΙ-ΤΕΙ                   | 86 | 3,88       | 0,72            |
|                                      | Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό | 60 | 3,98       | 0,74            |

**Πίνακας 29:** Στατιστικά Της Ύπαρξης Ατόμου Με Διαταραχή Στο Φάσμα Του Αυτισμού ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον Για Τις Βασικές Αντιλήψεις

|                    | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|--------------------|-------|-----|------------|---------------|
| Βασικές αντιλήψεις | Ναι   | 64  | 2,62       | 0,34          |
|                    | Όχι   | 136 | 2,60       | 0,35          |

**Πίνακας 30:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Την Ύπαρξη Ατόμου Με Διαταραχή Στο Φάσμα Του Αυτισμού ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον Για Τις βασικές αντιλήψεις

|                                | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------|-------|-----|------------|-----------------|
| Βασικές αντιλήψεις για αυτισμό | Ναι   | 64  | 2,54       | 0,35            |
|                                | όχι   | 136 | 2,52       | 0,37            |

**Πίνακας 31:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Την Ύπαρξη Ατόμου Με Διαταραχή Στο Φάσμα Του Αυτισμού ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον Για Τις βασικές αντιλήψεις

|   | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|---|-------|-----|------------|-----------------|
| Βασικές αντιλήψεις για νοητική αναπηρία | Ναι   | 64  | 2,67       | 0,35            |
|   | Όχι   | 136 | 2,67       | 0,36            |

**Πίνακας 32:** Στατιστικά Της Ύπαρξης Ατόμου Με Διαταραχή Στο Φάσμα Του Αυτισμού ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον Για Τα Αναμενόμενα Οφέλη

|                   | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|-------------------|-------|-----|------------|---------------|
| Αναμενόμενα Οφέλη | Ναι   | 64  | 2,65       | 0,47          |
|                   | Όχι   | 136 | 2,60       | 0,51          |

**Πίνακας 33:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Την Ύπαρξη Ατόμου Με Διαταραχή Στο Φάσμα Του Αυτισμού ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον Για τα αναμενόμενα οφέλη

|                               | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|-------------------------------|-------|-----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα οφέλη για αυτισμό | Ναι   | 64  | 2,65       | 0,46            |
|                               | όχι   | 136 | 2,60       | 0,51            |

**Πίνακας 34:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Την Ύπαρξη Ατόμου Με Διαταραχή Στο Φάσμα Του Αυτισμού ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον Για Τα αναμενόμενα οφέλη

|  | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--|-------|-----|------------|-----------------|
| Αναμενόμενα οφέλη για νοητική αναπηρία | Ναι   | 64  | 2,64       | 0,50            |
|  | Όχι   | 136 | 2,60       | 0,57            |

**Πίνακας 35:** Στατιστικά Της Ύπαρξης Ατόμου Με Διαταραχή Στο Φάσμα Του Αυτισμού ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον Για Τις Πρακτικές Της Τάξης

|                     | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπ. Απόκλιση |
|---------------------|-------|-----|------------|---------------|
| Πρακτικές της τάξης | Ναι   | 64  | 3,94       | 0,77          |
|                     | Όχι   | 136 | 3,88       | 0,06          |

**Πίνακας 36:** Στατιστικά Του Αυτισμού Σε Σύγκριση Με Την Ύπαρξη Ατόμου Με Διαταραχή Στο Φάσμα Του Αυτισμού ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον Για τις πρακτικές της τάξης

|                                 | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|---------------------------------|-------|-----|------------|-----------------|
| Πρακτικές της τάξης για αυτισμό | Ναι   | 64  | 3,91       | 0,76            |
|                                 | όχι   | 136 | 3,86       | 0,70            |

**Πίνακας 37:** Στατιστικά Της Νοητικής Αναπηρίας Σε Σύγκριση Με Την Ύπαρξη Ατόμου Με Διαταραχή Στο Φάσμα Του Αυτισμού ή Νοητική Αναπηρία Στο Οικογενειακό ή Φιλικό Περιβάλλον Για Τις πρακτικές της τάξης

|                                      | Ομάδα | N   | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------------|-------|-----|------------|-----------------|
| Πρακτικές της τάξης νοητική αναπηρία | Ναι   | 64  | 3,96       | 0,79            |
|                                      | Όχι   | 136 | 3,91       | 0,65            |